

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS /  
SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

LA CREACIÓN DE UN DICCIONARIO EN EL AULA DE INGLÉS EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN  
PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

CREATING A DICTIONARY IN THE PRIMARY ENGLISH CLASS  
THROUGH PROJECT BASED LEARNING AND COOPERATIVE  
LEARNING

AUTOR/A: Ana Ortiz Gómez

DIRECTOR/A: Marta Gómez Martínez

Firma del Director/a:

Septiembre 2021

## DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

Dña. Ana Ortiz Gómez

NIF 72196648Q

estudiante del Máster Oficial en Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas / Second Language Learning and Teaching de la Universidad de Cantabria, curso 2020 - 2021 como autor/a de este documento académico, titulado:

La creación de un diccionario en el aula de inglés en educación primaria a través del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo

Creating a dictionary in the Primary English class through Project Based Learning and cooperative learning

y presentado como Trabajo Fin de Máster, para la obtención del título correspondiente,

## DECLARO QUE

este TFM es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones diversas, sacadas de cualquier obra, artículo, memoria, etc., (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En Santander, a 2 de Septiembre de 2021

Fdo:

«Precisiones en torno al uso del lenguaje de este TFM: a lo largo de este trabajo, y con el fin de facilitar la lectura del texto, se hará uso del masculino genérico para referirse las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento esta adopción la utilización sexista del lenguaje ni de las connotaciones que ello implica»

## ÍNDICE

RESUMEN .....	6
ABSTRACT .....	7
1. INTRODUCCIÓN .....	8
1.1. Justificación.....	9
1.2. Objetivos .....	11
2. MARCO TEÓRICO .....	12
2.1. ¿Qué es el diccionario?.....	12
2.1.1. Tipos de diccionario .....	14
2.1.2. El diccionario en el aula de segundas lenguas.....	18
2.2. Adquisición del léxico.....	21
2.3. Procedimientos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.....	24
2.2.1. Aprendizaje cooperativo (AC) .....	24
2.2.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP) .....	29
2.2.3. El elemento cultural en el aprendizaje de una lengua .....	32
2.2.4. Nuevas tecnologías y segundas lenguas.....	35
3. PROPUESTA DIDÁCTICA .....	39
3.1. Descripción del proyecto.....	39
3.2. Objetivos .....	41

3.3.	Contenidos.....	43
3.4.	Temporalización.....	46
3.5.	Actividades.....	47
3.6.	Evaluación.....	64
4.	CONCLUSIONES .....	65
5.	BIBLIOGRAFÍA.....	67
6.	SUMMARY .....	73
7.	ANEXOS.....	81

## RESUMEN

El diccionario es una herramienta de aprendizaje que cuenta con gran utilidad en el aula de segundas lenguas, sin embargo, en ocasiones no cuenta con el protagonismo que merece. Por esta razón, en mi Trabajo Fin de Máster planteo una propuesta didáctica en la que se fomenta el uso de esta herramienta lexicográfica en el aula de Educación Primaria.

Para ello, en la primera parte del trabajo se realiza una revisión teórica sobre la definición del diccionario, sus distintos tipos y el papel con el que cuenta este recurso en el aula de segundas lenguas. Posteriormente, se expone el proceso de adquisición del léxico y diferentes procedimientos para el aprendizaje de una segunda lengua, entre ellos el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo (AC), dos metodologías que contarán con gran relevancia en el proyecto que se detallará posteriormente.

Finalmente y tras la revisión bibliográfica, se desarrollará la propuesta didáctica en la que los estudiantes deberán crear un diccionario grupal para el aprendizaje del vocabulario, el cual será utilizado como herramienta de apoyo en el aula de segundas lenguas.

**Palabras clave:** diccionario, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Cooperativo (AC), aula de segunda lengua, vocabulario.

## ABSTRACT

The dictionary is a very useful learning tool in the second language classroom, but sometimes it is not given the prominence it deserves. For this reason, in my Master's thesis I present a didactic proposal to promote the use of this lexicographical tool in the Primary Education classroom.

To this end, the first part of the paper provides a theoretical review of the definition of the dictionary, its different types and the role of this resource in the second language classroom. Subsequently, the process of lexical acquisition and different procedures for learning a second language, including Project Based Learning (PBL) and Cooperative Learning (CL), two methodologies that will be of great relevance in the project that will be detailed later.

Finally, after the literature review, a didactic proposal will be developed where the students will create a group dictionary for vocabulary learning, which will be used as a support tool in the second language classroom.

**Key words:** dictionary, Project Based Learning (PBL), Cooperative Learning, second language class, vocabulary.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los diccionarios siempre han constituido una herramienta fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua porque proporcionan a los estudiantes información variada relacionada con la fonología, morfología, sintaxis, semántica, etimología y usos de la palabra. Cada estudiante, según sus necesidades, elige un diccionario u otro para hacer sus consultas lexicográficas (Atkins y Rundell, 2008). Por ello, cada vez son más los diccionarios existentes, en papel o en formato digital, centrados en un aspecto concreto de la palabra y cada vez más especializados para poder ayudar al estudiante en su aprendizaje.

Tradicionalmente, en el aula de segundas lenguas se hacía uso con mayor frecuencia de diccionarios bilingües que aportaban el equivalente del término en la lengua materna del estudiante. Con la llegada del enfoque comunicativo, el diccionario bilingüe cayó en desuso por el gran protagonismo que brindaba a la primera lengua del alumno, dando paso a los diccionarios monolingües. Sin embargo, actualmente ambos tipos han quedado relegados a un segundo plano en el contexto educativo (Balteiro, 2016).

Enseñar a utilizar el diccionario es fundamental en el aula de segundas lenguas ya que se fomenta el aprendizaje y uso activo de la lengua, promoviendo la autonomía del alumnado (Nomdedeu, 2011). Por esta razón, en este Trabajo Fin de Máster, tras realizar una revisión bibliográfica sobre el término *diccionario*, sus tipos y su uso en el aula de segundas lenguas, así como sobre procedimientos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, se plantea una propuesta didáctica para fomentar el uso del diccionario, concretamente el objetivo de la propuesta es que los estudiantes creen un diccionario grupal, tanto bilingüe como monolingüe, a través de un proyecto en el que se combinan dos metodologías activas, el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Un aspecto fundamental que rige la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos es la organización y trabajo de los estudiantes en grupo (Arpí, et al., 2012). De esta manera, ambas metodologías se encuentran estrechamente relacionadas, situando ambas al estudiante como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y dejando al



docente en un segundo plano actuando como guía y facilitador, ofreciendo las herramientas necesarias para que este proceso sea óptimo.

Por otro lado, en la propuesta didáctica se incluye la lectura de una novela clásica adaptada al nivel de inglés de los estudiantes, el libro *Around the world in eighty days*, de Julio Verne. De esta manera, los estudiantes extraerán de esta novela las palabras que incluirán en su diccionario, siguiendo un proceso similar al que se utilizó en la creación de uno de los diccionarios más importantes de la lengua inglesa, el *Oxford English Dictionary*. Cabe señalar que este proceso se observa en la película *The professor and the madman*, de la cual se extraerán y proyectarán algunas escenas relevantes durante el proyecto planteado.

Con todo ello, se pretende que los estudiantes sepan utilizar el diccionario, siendo ellos quienes creen las definiciones de los términos que incluyan en el mismo. Además, no solo se plantea el proyecto para que los estudiantes trabajen con el diccionario durante el tiempo establecido en la propuesta, sino que se fomentará la continuidad del proyecto, a través de la posibilidad de continuar registrando las palabras que desconocen y que desean aprender a lo largo de todo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 1.1. Justificación

A pesar de la gran variedad de diccionarios existentes (por ejemplo, bilingüe o monolingüe, en formato digital o papel...), en la actualidad esta herramienta lexicográfica carece de protagonismo en el aula de segundas lenguas. Por esta razón, en este Trabajo Fin de Máster se plantea una propuesta didáctica que pretende fomentar el uso del diccionario en el aula de segundas lenguas, concretamente de Inglés, de 6º de Educación Primaria. Para ello, los estudiantes crearán un diccionario grupal en el que registrarán las definiciones de las palabras que desconozcan y vayan apareciendo, así como la traducción directa al español.

Para que la creación del diccionario resulte más atractiva para los estudiantes, este será creado en formato digital, lo que también les será de mayor utilidad para poder utilizarlo en cualquier lugar, bien sea en el contexto escolar o en sus hogares.

Asimismo, la visualización de diferentes escenas de la película *The professor and the madman* que reflejan el proceso que se siguió para crear el *Oxford English Dictionary*, así como el seguir un proceso similar a este con la lectura de la novela *Around the world in eighty days*, se considera que pueden resultar factores que refuercen la motivación e implicación del alumnado a la hora de llevar a cabo el proyecto.

Además, es de especial relevancia señalar que las dos metodologías activas que se introducen, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo suponen la máxima implicación de los estudiantes, ya que les sitúa como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. También, estas metodologías se encuentran estrechamente relacionadas al ser un aspecto fundamental de ambas el trabajo en equipo. Esta forma de trabajo es beneficiosa para los estudiantes ya que se produce una interrelación positiva entre los miembros del grupo, contando todos ellos con los mismos objetivos y la posibilidad de ayudarse unos a otros para conseguirlos.

Por todo ello, se considera que la propuesta didáctica incluida en este Trabajo Fin de Máster fomentará el uso del diccionario entre los estudiantes, al mismo tiempo que adquieren nuevo léxico en la segunda lengua.

## 1.2. Objetivos

En cuanto a los objetivos planteados, cabe destacar que este Trabajo de Fin de Máster tiene varios objetivos, uno se considera principal, siendo los demás complementarios.

El objetivo principal es:

- Desarrollar una propuesta didáctica en la que se fomenta el uso del diccionario en el aula de Educación Primaria, siendo los estudiantes quienes creen su propio diccionario grupal.

Los objetivos complementarios son:

- Revisar los distintos tipos de diccionarios, especialmente los bilingües y monolingües.
- Considerar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Cooperativo (AC) en el aula de Educación Primaria.
- Destacar la importancia del diccionario en las aulas de segundas lenguas y su papel como recurso imprescindible.

Por ello, este trabajo está compuesto por dos partes diferenciadas. En primer lugar, consta de un marco teórico, que está dividido en tres secciones: una de ellas relativa a los diccionarios, su tipología y uso; en la segunda se explica el proceso de adquisición del léxico; mientras que la tercera hace referencia a diferentes procedimientos para el aprendizaje de una segunda lengua. En la segunda parte del trabajo se presenta una propuesta didáctica en la que los estudiantes deberán crear un diccionario grupal.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ¿Qué es el diccionario?

En primer lugar, es necesario realizar una aproximación al concepto de diccionario. Como señala Porto Dapena (2002), a pesar de ser una obra que todos conocemos y utilizamos con frecuencia, es complicado definir qué es un diccionario. De esta manera, son diversos los autores que han tratado de dar una definición a este concepto, centrándose en diferentes aspectos relativos al diccionario.

En primer lugar, el diccionario es definido como un “conjunto de palabras de una o más lenguas o lenguajes especializados, comúnmente en orden alfabético, con sus correspondientes explicaciones” (Alvar Ezquerro, 1980, citado en Anglada, 1991, p. 7).

Esta definición es completada por Ahumada (1989, citado en Anglada 1991, p. 8), al caracterizar el diccionario como “una ordenación alfabética que recoge la mayor parte de las unidades léxicas y gramaticales de una lengua dada con la información que el lexicógrafo considera imprescindible para las necesidades lingüísticas del usuario o la comunidad”.

Cabe destacar el hecho de que esta última definición hace referencia a las necesidades lingüísticas del usuario o de la comunidad. Este aspecto cobra especial relevancia debido a que cada cierto tiempo se realizan nuevas incorporaciones de palabras al diccionario, como consecuencia de los usos que realizan los hablantes de una lengua. Por ejemplo, la presencia de anglicismos en el español ha aumentado debido a la gran influencia anglosajona en las diferentes áreas del conocimiento y se han incorporado en el diccionario a partir de adaptaciones de diversos tipos o como préstamos (Mejías, 2002).

Asimismo, es necesario indicar la definición de *diccionario* que realiza la Real Academia de la Lengua (RAE) en su diccionario. Según la RAE, el *diccionario* es un “repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación” (DRAE, 2014, s.v.).

Esta definición difiere de la realizada hace unos años por esta misma institución y que se recoge en *Mapa de diccionarios* (2013), donde se señala que el diccionario es un “libro en que por orden comúnmente alfabético se contienen y explican todas las dicciones de uno o más idiomas, o las de una ciencia, facultad o materia determinada” (DRAE, 1925, s.v.).

Una de las diferencias encontradas entre estas dos definiciones hace referencia al orden utilizado, que también señala Ahumada (1989, citado en Anglada 1991, p. 8) en su definición. Antes se señalaba que este orden era alfabético, mientras que actualmente la definición indica que se sigue un orden determinado. Asimismo, otra diferencia que se puede encontrar entre ambas definiciones se encuentra en la referencia que se hace en la definición actual a la evolución e introducción de la tecnología en nuestras vidas. En esta versión se señala que el diccionario se puede encontrar, además de en forma de libro, en formato digital.

Sterkenburg (2003, p.8) también hace referencia a la actual presencia de diccionarios en formato digital, “the prototypical dictionary has the form of a static (book) or dynamic product (e-dictionary)”<sup>1</sup>. Cabe destacar la importancia de Internet y la facilidad que esta herramienta aporta, permitiendo acceder a cualquier diccionario en su formato digital de manera inmediata, por lo que se puede conocer el significado de una palabra que se desconoce de forma instantánea.

Finalmente, después de haber visto diferentes definiciones del concepto de diccionario, se pueden señalar varios aspectos en común entre todas ellas y que permiten configurar una definición de diccionario: es un repertorio léxico en formato libro o digital en el que se recogen diferentes palabras y expresiones de una o más lenguas, así como de un ámbito concreto, y que se encuentran habitualmente en orden alfabético con su respectiva definición o explicación. Cabe destacar que, según el objetivo con el que vayamos a

---

<sup>1</sup> El diccionario prototípico tiene la forma de un producto estático (libro) o dinámico (e-diccionario).  
[Traducción de la autora]

utilizar el diccionario, esta definición podrá ser concretada al hacer uso de un determinado tipo de diccionario u otro.

### 2.1.1. Tipos de diccionario

Para señalar los tipos de diccionarios que existen, en primer lugar, es necesario identificar a sus usuarios. Como recoge Landau (2001, p. 345) “who will buy the book? This is the first consideration in dictionary publishing as well”<sup>2</sup>. Asimismo, Atkins y Rundell (2008, p. 5) también hacen referencia y apuntan la importancia del usuario del diccionario, indicando que “the content and design of every aspect of a dictionary must, centrally, take account of who the users will be and what they will use the dictionary for”<sup>3</sup>.

En esa línea, Varantola (2002, citado en Nesi, 2015) señala tres tipos de usuarios: aprendices de la lengua, usuarios no profesionales y usuarios profesionales. Además, apunta distintas variables que pueden afectar en la selección de un diccionario concreto. Estas son: la edad, la lengua materna, la segunda lengua, el nivel en la lengua, el nivel de educación, las habilidades utilizando el diccionario o la finalidad con la que busca en el diccionario, entre otros.

Asimismo, es fundamental tener en cuenta las dos razones por las que un usuario puede utilizar el diccionario. El diccionario puede ser utilizado para comprobar si el uso de una palabra es el correcto, es decir, si está aceptado por la comunidad hablante, pero también, se puede utilizar para aprender a determinar una nueva palabra. En este caso, las dudas pueden referirse al significado o al significante del término consultado, es decir, el usuario pretende conocer la realización fónica u ortográfica de la palabra, pero ignora lo que significa o lo que puede significar (Porto Dapena, 2002). “Dictionary definitions are usually confined to information that the reader must have to understand an unfamiliar

---

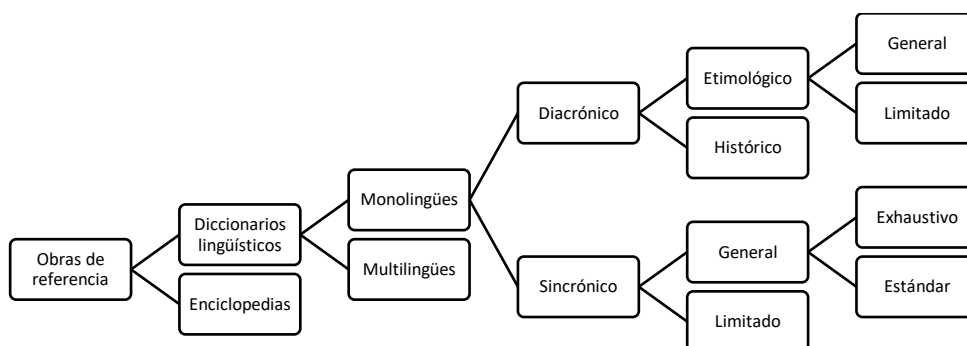
<sup>2</sup> ¿Quién comprará el libro? Esa es la primera consideración en la publicación de diccionarios. [Traducción de la autora]

<sup>3</sup> El contenido y diseños de todos los aspectos de un diccionario deben tener en cuenta, sobre todo, quiénes serán los usuarios y para qué utilizarán el diccionario. [Traducción de la autora]

word. The emphasis is on the word, and all the information given bears directly on the meaning, pronunciation, use, or history of the word”<sup>4</sup> (Landau, 2004, p. 6).

Así, un diccionario es una herramienta de consulta que le permite a su usuario resolver las dudas que le surjan acerca del vocabulario de una lengua. Dado que estas dudas pueden ser muy diversas, un diccionario concreto nunca está en condiciones de resolverlas todas (Porto Dapena, 2002); de ahí la variedad de repertorios lexicográficos.

De esta manera, se pueden encontrar diferentes clasificaciones para organizar los distintos tipos de diccionarios. En este caso, se toma como referencia la clasificación realizada por Zgusta (1971, citado en Swanepoel, 2003), la cual se puede ver con mayor claridad en la siguiente figura:



*Figura 1.* Tipos de diccionarios (Zgusta, 1971, citado en Swanepoel, 2003).

En primer lugar, siguiendo la jerarquía que aparece en la Figura 1, es preciso señalar la diferencia entre las enciclopedias y los diccionarios lingüísticos. Porto Dapena (2002) señala que las enciclopedias son los diccionarios no lingüísticos. Además, las define como “una obra de gran extensión en la que se ofrecen, más o menos sintetizados con fines divulgativos, todos los conocimientos humanos, dispuestos por temas, que pueden aparecer ordenados por materias o, como es hoy habitual, alfabéticamente” (Porto Dapena, 2002, p. 44).

<sup>4</sup> Las definiciones de los diccionarios suelen limitarse a la información que el lector debe tener para entender una palabra desconocida. El énfasis se pone en la palabra y toda la información que se da tiene que ver directamente con el significado, la pronunciación, el uso o la historia de la palabra. [Traducción de la autora]

Una vez señalada la definición de enciclopedia, es necesario señalar los aspectos en los que difieren una enciclopedia y un diccionario lingüístico. Porto Dapena (2002) señala tres principales puntos en los que se diferencian: el número y tipo de entradas, las definiciones que incluyen y la información incluida en los artículos. Esta última diferencia también la recoge Swanepoel (2003), quien apunta que, en un diccionario lingüístico se ofrece principalmente una descripción de los elementos léxicos de una lengua y sus características lingüísticas, mientras que en una enciclopedia, aunque a veces se ofrece información sobre las características lingüísticas de las palabras, suele ir más allá, ofreciendo una descripción de todos los hechos que pueden asociarse a esa entrada. Asimismo, cabe señalar el hecho de que en las enciclopedias se incluyen nombres propios en sus entradas y proporcionan amplia información referida a esa entrada. Sin embargo, en los diccionarios lingüísticos los nombres propios están excluidos, puesto que se considera que solo poseen un significado individual.

Centrándonos en los diccionarios lingüísticos, y siguiendo la clasificación expuesta en la figura 1, podemos distinguir entre monolingües o multilingües.

Los diccionarios monolingües son aquellos “que registran el léxico de una sola lengua” (Campos y Pérez, 2003) y tienen como objeto informar al usuario acerca del léxico de su propia lengua (Porto Dapena, 2002). Este tipo de diccionarios, según su eje temporal, pueden ser sincrónicos o diacrónicos. “A synchronic dictionary gives a description of the vocabulary of a language at any specific time in its historical development. In a diachronic dictionary, on the other hand, the historical development of the recorded words is described”<sup>5</sup> (Swanepoel, 2003, p. 51). Además, Porto Dapena (2002) señala el hecho de que los diccionarios diacrónicos estudian el léxico de una lengua desde el punto de vista de su evolución semántica y fonética.

Cabe destacar la existencia de dos tipos de diccionarios diacrónicos, los diccionarios históricos y los diccionarios etimológicos, “cuya distinción puede no resultar clara a

---

<sup>5</sup> Un diccionario sincrónico ofrece una descripción del vocabulario de una lengua en un momento determinado de su desarrollo histórico. En cambio, en un diccionario diacrónico se describe la evolución histórica de las palabras registradas. [Traducción de la autora]



primera vista” (Porto Dapena, 2002, p. 51). Los diccionarios históricos son aquellos que se ocupan de la historia de las palabras, teniendo en cuenta los cambios que experimentan con el paso del tiempo, desde que aparecen hasta el momento actual o su desaparición (Campos y Pérez, 2003; Porto Dapena, 2002). Mientras que el diccionario etimológico “se afana por descubrir la procedencia de las palabras” (Campos y Pérez, 2003), es decir, centra su atención en el origen de las palabras.

Por otro lado, los diccionarios multilingües, también llamados diccionarios de traducción, son definidos por Zgusta (1971, citado en Swanepoel, 2003) como aquellos diccionarios que tienen como objetivo coordinar con las unidades léxicas de una lengua las unidades léxicas de otra lengua que son equivalentes en su significado léxico.

Sin embargo, Campos y Pérez (2003) difieren con esta anterior clasificación de los diccionarios lingüísticos y los dividen según el número de lenguas en monolingües y plurilingües. Dentro de este último grupo, incluyen los diccionarios bilingües y los multilingües. Estos últimos reproducen el léxico de más de dos lenguas. Por su parte, el diccionario bilingüe ofrece el término de significado equivalente en la lengua de salida, mientras que, como se ha señalado anteriormente, el diccionario monolingüe ofrece el significado de la palabra mediante definiciones en la misma lengua de la entrada. Por ello, es importante conocer las dos lenguas que entran en juego en los diccionarios bilingües: la lengua de entrada, aquellas que se toman como entradas del diccionario, y la lengua de llegada o lengua meta, que tiene la función de traducir las entradas (Porto Dapena, 2002). Es imprescindible, por tanto, señalar el conocimiento que deben poseer los redactores de diccionarios bilingües sobre las dos lenguas y culturas que aparecen, puesto que han de ofrecer los equivalentes de la lengua de partida a la lengua meta (Campos y Pérez, 2003).

Los diccionarios bilingües pueden orientarse en dos direcciones opuestas, pues pueden servir para la decodificación o traducción de textos desde la lengua extranjera a la propia o pueden servir para la producción de textos en la lengua meta (Campos y Pérez, 2003). De esta manera, cabe señalar el objetivo de los diccionarios bilingües de servir como instrumento en la traducción de una lengua a otra, lo que lo convierte en un elemento de gran ayuda en la enseñanza de idiomas extranjeros (Porto Dapena, 2002). Esta

herramienta ayuda a los estudiantes a traducir los términos que desconocen en la lengua meta a su propio idioma. Sin embargo, no solo se utiliza este tipo, sino que el diccionario monolingüe también puede ser usado para conocer el significado de una palabra.

### **2.1.2. El diccionario en el aula de segundas lenguas**

Al hacer referencia al diccionario en el aula de segundas lenguas, Stein (2002) señala el hecho de que el debate siempre se sitúa en torno a la cuestión de si los estudiantes deben hacer uso de un diccionario bilingüe o un diccionario monolingüe.

Balteiro (2016) señala que en un principio se utilizaba el diccionario bilingüe para la codificación y decodificación de mensajes, pero cayó en desuso puesto que daba demasiado protagonismo a la lengua materna, pues esta era siempre el punto de partida, llegada o el objetivo final. Con la aparición del enfoque comunicativo, cobra mayor relevancia el diccionario monolingüe debido a que se considera más beneficioso para los estudiantes pues incluye sinónimos o ejemplos para llegar a la comprensión del término, sin hacer uso de la lengua materna. Asimismo, esta misma autora señala el hecho de que el diccionario en papel ha sido prácticamente eliminado debido a que es aparatoso e incómodo, pero tampoco se permite la introducción en el aula de ordenadores personales u otros dispositivos móviles que permitirían la consulta de diccionarios en formato digital.

Quizás decir que el diccionario ha sido eliminado totalmente de las aulas se puede considerar una reflexión demasiado drástica. Si se hace referencia al Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se señala que la adquisición de una lengua extranjera sigue un proceso de adquisición similar al de la lengua materna. El niño debe entrar en contacto con el lenguaje, de forma sencilla pero natural, sin limitarse a unas pocas palabras de vocabulario específico. De esta forma, son tan importantes las frases que se utilizan en el aula de Inglés como las que aparecen en los materiales que se utilizan durante las clases.

En el currículo se puede ver cómo se introduce la utilización del diccionario desde el primer curso de Educación Primaria, a través del registro de vocabulario en diccionarios pictóricos y, a medida que los estudiantes avanzan de curso, el tipo de diccionario que utilizan va cambiando, adaptándose a su desarrollo y necesidades, pasando por diccionarios de imágenes para registrar el vocabulario como apoyo a la memorización en segundo curso o diccionarios pictóricos para clarificar el significado de los textos en tercer curso, hasta llegar a cuatro, quinto y sexto curso en donde utilizarán diccionarios bilingües para clarificar el significado del texto y para ayudar a la memorización (Decreto 27/2014, de 5 de junio).

Asimismo, es importante tener en cuenta que hasta el tercer curso no se considera el hecho de que los estudiantes creen sus propios diccionarios para registrar el vocabulario nuevo, aunque una vez se introduce en este curso, se continúa contemplando en los cursos sucesivos (Decreto 27/2014, de 5 de junio).

De esta forma, se puede ver cómo el diccionario sigue estando presente en los contenidos y estándares de aprendizaje del Decreto que establece el currículo de Educación Primaria en Cantabria, tanto para comprender palabras que aparecen en los textos y se desconoce su significado, como para registrar nuevo vocabulario que deben aprender.

Por otro lado, Stein (2002, p. 125) señala que “EFL dictionaries provide the most explicit description of the meaning and use of words and thus constitute the essential tools of the language learning business. It is the teacher’s duty to train their students in the use of these linguistic tools”<sup>6</sup>. Sin embargo, en relación con esta última idea, Balteiro (2016) apunta que el profesorado no siempre promueve el uso, conocimiento y destrezas relacionadas con el uso del diccionario, puesto que, con frecuencia, el docente no sabe cómo utilizar las herramientas lexicográficas, ni sacar provecho de ellas. “El diccionario es un elemento fundamental, aunque no comprendido suficientemente, para desarrollar

---

<sup>6</sup> Los diccionarios de inglés como lengua extranjera proporcionan la descripción más explícita del significado y el uso de las palabras y, por tanto, constituyen las herramientas esenciales del aprendizaje de idiomas. Es deber del profesor formar a sus alumnos en el uso de estas herramientas lingüísticas. [Traducción de la autora]

actividades de aprendizaje en el aula” (Castillo y García, 2003, p. 340). Como consecuencia, los estudiantes desconocen cómo usarlo de una forma adecuada, obteniendo resultados que se adapten a las necesidades concretas que se plantean en cada momento (Balteiro, 2016).

Balteiro y Campos (2016) no solo señalan los beneficios del diccionario, sino que además apuntan que es una herramienta que ayuda a evitar errores ya que refuerza el conocimiento y retención a largo plazo. Sin embargo, el alumnado debe desarrollar habilidades y destrezas que les faciliten el uso y búsqueda en el diccionario. Es fundamental, por lo tanto, enseñar a los estudiantes a utilizar un diccionario para el aprendizaje de una segunda lengua. El principal objetivo de enseñarles a utilizarlo consiste en que vean este recurso como una herramienta para el aprendizaje de la lengua, concretamente para el aprendizaje del vocabulario (Stein, 2002), aunque también para la gramática, esto es, morfología y sintaxis.

La enseñanza del uso y desarrollo de habilidades en la búsqueda en el diccionario debe comenzar en el aula, desde el momento en el que los estudiantes están comenzando a aprender la lengua y se encuentran aún en niveles bajos del idioma. Además, se debe enseñar a los estudiantes a ser competentes en ambos tipos de diccionarios, bien sean bilingües o monolingües. Stein (2002) señala el hecho de llevar a cabo un proceso en el que los estudiantes, en los primeros niveles de aprendizaje, comiencen utilizando un diccionario bilingüe, para sentirse más seguros al contar con su lengua materna, y posteriormente, a medida que van ganando confianza y adquiriendo un mayor nivel y conocimiento del vocabulario de la lengua meta, el diccionario monolingüe debe cobrar mayor protagonismo, reduciendo la presencia del diccionario bilingüe. Sin embargo, esto no debe suponer la eliminación concreta de uno de ellos, pues el uso de ambos diccionarios debe ser complementario.

Por todo ello, en la propuesta didáctica que se planteará a continuación se pretende la introducción del diccionario en el aula de segundas lenguas, de modo que los estudiantes se familiaricen con su uso y sean capaces de crear su propio diccionario, recopilando las palabras que desconozcan y que vayan apareciendo en las actividades planteadas.

## 2.2. Adquisición del léxico

Dado que los estudiantes adquirirán el conocimiento de nuevas palabras que desconocen en su segunda lengua, es necesario dedicar un apartado a la adquisición del léxico. Esta adquisición hace referencia tanto a la dimensión productiva como a la dimensión receptiva del mismo.

En primer lugar, es preciso destacar el protagonismo del vocabulario en la comunicación en una segunda lengua y la imposibilidad de que se lleve a cabo de forma correcta si no se domina el vocabulario adecuado (Laufer, 1986, citado en Liceras y Carter, 2009), puesto que “los niños usan palabras y aprenden significados antes de incorporar todos los sonidos de la lengua a la que están expuestos” (Liceras y Carter, 2009, p. 5). De esta manera, Baralo (2005, citado en Baralo, 2007) define el conocimiento de una palabra como un proceso complejo y gradual en el que se aprende la forma, el significado y las relaciones formales y semánticas que esa palabra forma con otras.

Tanto el niño que se enfrenta a su lengua materna como el que está aprendiendo una segunda lengua, debe conocer la forma de las palabras y su significado. Con cada palabra debe almacenar en la memoria una gran cantidad de información como qué clase de palabra es, cuál es su estructura interna, cómo se pronuncia y cuál es su significado (Liceras y Carter, 2009). Así, para considerar que una persona sabe una palabra, Laufer (1997) apunta diferentes aspectos que se deben conocer:

- Su forma, tanto escrita como hablada.
- La estructura de la palabra: su morfema y sus derivaciones más comunes.
- El patrón sintáctico de la palabra en una oración o frase.
- Su significado.
- Las relaciones léxicas que establece esa palabra con otras, como pueden ser sinónimos, anónimos o hipónimos.
- Colocaciones más comunes.

Asimismo, entre los factores que afectan a la adquisición del vocabulario cabe destacar la cantidad y la calidad del *input* que el niño recibe en su exposición a la lengua meta

(Houwer, 1995, citado en Signoret, 2005, p. 24). “Por *input* se entiende el lenguaje oral o escrito que el estudiante está recibiendo, bien por un nativo de la L2, o bien por una persona que conozca dicha L2” (Hurtado y Hurtado, 1992, p. 184). Relacionado con este aspecto, existe una gran diferencia entre la exposición al *input* que recibe un niño en su lengua materna y el que recibe en la segunda lengua. Cuando aprendemos la lengua materna experimentamos una inmersión lingüística, interactuando con nuestro entorno y produciéndose así una adquisición adecuada de la lengua (Navarro, 2010). Sin embargo, el *input* en la segunda lengua suele estar limitado al contexto educativo (Pavičić, 2008). Aprender una lengua exclusivamente en el aula cuenta con varias limitaciones, pero eso no significa que la exposición de los estudiantes en el aula a la L2 no sea beneficioso, como señala Krashen (1982), el objetivo de la escuela no es sustituir el mundo exterior, sino favorecer que el alumnado pueda empezar a usar el mundo exterior para seguir adquiriendo la L2.

Por ello, es indispensable destacar que la adquisición de una segunda lengua difiere a la de la lengua materna. En este último caso, el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se lleva a cabo a través de una instrucción formal, con una planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, una metodología concreta, así como ejercicios para conseguir determinados objetivos (Navarro, 2010).

Asimismo, Pavičić (2008, p. 8) señala que “L2 vocabulary acquisition is different from L1 vocabulary acquisition because an L2 learner has already developed conceptual and semantic systems linked to the L1”<sup>7</sup>. Este autor señala que la adquisición del vocabulario en las fases iniciales, con frecuencia, suele implicar la traducción de los términos a la lengua materna, lo que puede facilitar el aprendizaje del término, pero también puede crear un obstáculo.

---

<sup>7</sup> La adquisición de vocabulario en la segunda lengua es diferente de la adquisición de vocabulario en la lengua materna, debido a que el alumno de segundas lenguas ya ha desarrollado sistemas conceptuales y semánticos vinculados a la lengua materna. [Traducción de la autora]

Esto puede conllevar la transferencia de una lengua a otra; en esta línea, Morante (2005) señala cuatro posibilidades de transferencia del léxico de la L1 a la L2:

- Transferencia positiva de la forma de la palabra: en función de la similitud entre la palabra de la L1 y la palabra de la L2 puede aprenderse fácilmente.
- Transferencia negativa de la forma de la palabra: el estudiante asume que las palabras de la L2 que se parecen a las de la L1 tienen el mismo significado, cuando no siempre es así. En este grupo se encontrarían los *false friends*.
- Transferencia positiva de significado: en este caso, dos palabras coinciden en el significado, pero el alumno tiene que aprender una palabra en la L2 para asociar a ese significado.
- Transferencia negativa del significado: en este caso, el alumno transfiere el mismo significado de una palabra de la L1 a otra de la L2, pero la palabra en la L2 puede tener más significados.

De esta manera, “the learners’ approach to L2 learning is based on an ‘equivalence hypothesis’: the learner tends to assume that the system of L2 is more or less the same as in his L1 until he has discovered that it is not”<sup>8</sup> (Pavičić, 2008, p. 9).

Con todo ello, es importante que los estudiantes de una segunda lengua adquieran el léxico de esa lengua para poder comunicarse de una forma adecuada, con una riqueza léxica que se va adquiriendo a lo largo del proceso de aprendizaje. Asimismo, el docente debe ser capaz de identificar los posibles errores que los alumnos puedan cometer a la hora de transferir una palabra y su significado de la lengua materna a la segunda lengua, pues como se ha señalado anteriormente, se pueden realizar transferencias negativas que lleven a equívoco.

---

<sup>8</sup> El enfoque del aprendizaje de la L2 se basa en una “hipótesis de equivalencia”: el alumno tiende a suponer que el sistema de la L2 es más o menos el mismo que el de su L1 hasta que descubre que no es así. [Traducción de la autora]

### **2.3.Procedimientos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas**

Para llevar a cabo la propuesta didáctica que se detallará a continuación, se utilizarán dos metodologías activas: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos. El desarrollo de una metodología activa es “el proceso que indica que, para realizar un aprendizaje significativo, el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje, mientras el docente asume el rol de facilitador de este proceso” (Serna y Díaz, 2013).

#### **2.2.1. Aprendizaje cooperativo (AC)**

El aprendizaje cooperativo no se puede considerar como una actividad desarrollada en pequeños grupos en el aula; por ello, se debe ir más allá. Se tiene que ver el aprendizaje a través de grupos cooperativos como una metodología en la que los alumnos, después de recibir las instrucciones del profesor, intercambian información y trabajan en una actividad hasta que todos los miembros del grupo la entienden y aprenden a través de la ayuda mutua, siempre colaborando entre los integrantes del grupo (García, Traver y Candela, 2001).

Es importante, en primer lugar, diferenciar este tipo de aprendizaje del aprendizaje colaborativo. En este último, se encuentran todas las formas de colaboración entre estudiantes que no tienen por qué ser necesariamente estructuradas, mientras que el aprendizaje cooperativo tiene una estructura definida de la situación de aprendizaje, es decir, es algo más que una forma de agrupamiento del alumnado (Goikoetxea y Pascual, 2002). Así, aunque todas las experiencias de aprendizaje cooperativo son aprendizaje en grupo, no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo, al igual que no es lo mismo trabajar en grupo que trabajar en grupos cooperativos (García et al., 2001).

Para diferenciar de mejor manera el aprendizaje cooperativo del aprendizaje colaborativo, se señalan a continuación las características del AC, definidas por Johnson y Johnson (2002, citado en Trujillo, 2002):

- Interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo.



- Interacción personal, cara a cara, para facilitar el aprendizaje.
- Responsabilidad grupal e individual a través de una evaluación individualizada para conseguir los objetivos del grupo.
- Aprendizaje y uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
- Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Además, Echeita (1995, citado en García et al., 2001) señala una serie de requisitos o condiciones básicas que se deben tener en cuenta para aprovechar la gran potencialidad educativa que poseen los grupos cooperativos:

- Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social. La tarea no se basa en realizar un producto en común, sino que van a aprender a trabajar como grupo, realizándose un reconocimiento grupal valorando el trabajo cooperativo.
- Heterogeneidad en la composición de los grupos e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos. Es fundamental que los grupos cooperativos sean heterogéneos para que sean más eficaces, pues así surge un conflicto sociocognitivo que conlleva el progreso cognitivo. Además, la intersubjetividad está relacionada con el hecho de que los integrantes del grupo mantendrán diferentes opiniones sobre el mismo tema. Esto cobra gran relevancia en el aula de L2 donde el alumnado puede poseer diferente conocimiento de la segunda lengua.
- Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito. El éxito del grupo viene determinado por el aprendizaje de todos los integrantes del grupo. Por ello, es necesaria la responsabilidad individual, tanto hacia el aprendizaje propio como del aprendizaje de los compañeros. Para facilitar el aprendizaje de todos los miembros del grupo, se puede llevar a cabo la tutorización y ayuda mutua entre los miembros del grupo.
- Elevado grado de igualdad de roles y una mutualidad comunicativa variable entre los componentes de grupo, con respecto al tipo de interacción que promueven las

propuestas educativas. Estos elementos son fundamentales para que se produzca una buena interacción entre los miembros de un grupo de aprendizaje cooperativo.

- Importancia de la aparición y del manejo adecuado de los conflictos que surgen en el transcurso de la actividad conjunta. Cuando se trabaja en grupo es frecuente que aparezcan conflictos, por ello, es crucial formar a los estudiantes en la resolución y manejo de los conflictos, desarrollando sus habilidades interpersonales y grupales, para solventar aquellos que puedan aparecer en el trabajo cooperativo con sus iguales.

Así, como hemos venido señalando, para desarrollar la metodología de aprendizaje cooperativo en el aula, el docente debe otorgar el protagonismo de la clase al alumnado, aunque no debe desaparecer de ella. “El papel del docente en los escenarios cooperativos es esencial, puesto que tiene que transformar el aula en una comunidad donde los estudiantes no solo aprenden de él, sino también de las ayudas mutuas que entre ellos se proporcionan” (Duran y Oller, 2017).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que el docente deja de llenar las mentes de los estudiantes y se convierte en el facilitador del aprendizaje. Para ello, recomiendan utilizar el aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo, entre un 60 y un 80% del horario escolar. Asimismo, el docente deberá ser multifacético: deberá tomar decisiones antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, explicarles a los alumnos la tarea que se va a llevar cabo y la organización para su consecución, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes y ayudarles a realizar una autoevaluación sobre el funcionamiento de los grupos de aprendizaje. Además, deberá tener en cuenta las características propias de los grupos cooperativos, para que el trabajo en este modo de organización sea el adecuado.

De todo ello, se puede apreciar que el papel del docente es “más próximo a un guía, que cede el protagonismo de la enseñanza y aprendizaje al alumnado, que les ofrece herramientas a través del diálogo para que resuelvan sus propias dudas y que comparte con ellos la función de enseñar” (Duran y Oller, 2017). De esta manera, el docente debe ser quien forme a los estudiantes en el uso del diccionario. Además, no basta con decirles

los beneficios de estos, sino que debe ser capaz de introducir el diccionario en el aula de forma que el alumnado lo vea como una herramienta con utilidad a la que pueden recurrir cuando lo necesiten (Harmer, 2012). Para ello, este mismo autor señala que se pueden plantear diferentes actividades para poder atraer a los estudiantes al uso de estos, por ejemplo, planteándoles una actividad en la que, en parejas, un estudiante le diga la definición de una palabra a su compañero y este deberá adivinarla.

Por otro lado, en el Aprendizaje Cooperativo el alumnado cobra protagonismo, pues de su colaboración depende el éxito del grupo. Para ello, el docente puede establecer un rol a cada miembro del grupo para que cada uno sepa qué debe realizar para el beneficio del grupo. Johnson et al. (1999) apuntan tres ventajas principales con las que cuenta la asignación de roles:

1. Reduce la posibilidad de que algunos estudiantes adopten una actitud pasiva o de liderazgo dentro del grupo.
2. Garantiza que el grupo utilice técnicas grupales y que todos los integrantes aprendan las prácticas requeridas.
3. Crea interdependencia entre los miembros del grupo, pues cuentan con roles complementarios e interconectados.

Entre los roles que se pueden asignar a los alumnos se encuentran el de supervisor del tono de voz, para controlar que todos los compañeros hablen en un tono de voz bajo, el secretario, que será el encargado de llevar un registro anotando las decisiones que se tomen en el grupo, el portavoz, encargado de expresar las ideas del grupo a toda la clase, responsable de materiales..., entre otros.

Por otro lado, Walters (2002, citado en Trujillo, 2002) señala cuatro modelos principales para desarrollar el Aprendizaje Cooperativo: modelo *Jigsaw*, *Student Team Learning*, *Learning Together* y *Group Investigation*. Estos cuatro modelos son difíciles de comprender y aplicar en un primer momento, pero después se convierten en la forma habitual de trabajo del docente que lo ha puesto en práctica debido a su capacidad de flexibilidad, pues se pueden desarrollar con grupos de diferentes edades, materias o situaciones de aprendizaje.

En primer lugar, se encuentra el modelo *Jigsaw* o modelo puzle, que fue diseñado por Elliot Aronson en 1978. En este modelo, se trata de trabajar en grupos heterogéneos, en los que el trabajo se divide en partes y cada alumno investiga una parte. Para ello, se reunirá con los expertos de los otros grupos, que tienen que investigar esa misma parte, y preparan un informe que, posteriormente, llevarán a su grupo base. Allí, explicará su parte y elaborarán el trabajo común con las partes de todos los miembros del equipo. Finalmente, evalúan su actuación (Trujillo, 2002).

El modelo *Student Team Learning* o aprendizaje por equipos de estudiantes fue diseñado en la Universidad Johns Hopkins por Robert Slavin. En este modelo de aprendizaje cooperativo, el alumnado se agrupa durante unas semanas en grupos heterogéneos de cuatro integrantes. Entre ellos, se ayudarán para que todos dominen los materiales que presentarán al docente, pues cada alumno será evaluado individualmente. Si todos los miembros del grupo han aprendido, recibirán una recompensa en reconocimiento de su éxito (Trujillo, 2002).

En 1975, Johnson y Johnson plantean el modelo llamado *Learning together* o aprendiendo juntos. Este modelo se basa en que todos los integrantes del grupo deben aprender, comprender y dominar el material utilizado, trabajando en grupos heterogéneos de 2 a 5 alumnos. Todos trabajan a la vez en una única tarea, por lo que la interacción y la interdependencia positiva se vuelven imprescindibles, al igual que las destrezas sociales. Finalmente, en la evaluación deben buscar el éxito del grupo y el éxito individual de cada miembro (de Haro, 2010). “Este modelo es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en relación con los resultados académicos y la mejora de las relaciones sociales” (Trujillo, 2002).

Por último, el modelo Investigación en grupo fue formulado por Sharan Sharan en 1976. En este modelo, los alumnos crean grupos cooperativos basándose en sus intereses en un tema concreto. Posteriormente, todos los miembros del grupo planearán la investigación y se dividirán el trabajo. Cada uno realizará su parte individualmente y luego lo resumirán y juntarán para presentarlo a toda la clase (Johnson et al., 1999).

Finalmente, y a modo de conclusión, es importante destacar el hecho de que el Aprendizaje Cooperativo sitúa al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto mismo sucede con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una metodología activa que promueve el trabajo cooperativo debido a que todos los estudiantes deben colaborar para resolver la tarea que se encuentran realizando. Por todo ello, cabe destacar que estas dos metodologías se encuentran estrechamente relacionadas y, por lo tanto, se introducirán de forma conjunta en el proyecto que se plantea en la segunda parte de este Trabajo Fin de Máster.

### **2.2.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)**

El aprendizaje basado en proyectos, también conocido como ABP, es definido como “un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación real más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí, 2010, citado en Martí, Heydrich, Rojas y Hernández, 2010). Asimismo, es de especial relevancia destacar el hecho de que esta metodología permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real (Trujillo, 2015, p. 10).

Cabe destacar que el ABP se encuentra estrechamente relacionado con el Aprendizaje Cooperativo. El ABP estimula el trabajo cooperativo, al encontrarse todos los estudiantes centrados en resolver una misma actividad para la cual necesitan el trabajo cooperativo con sus compañeros y todos los integrantes del grupo de trabajo son responsables del resultado final del proyecto que se lleva a cabo (Trujillo y Salvadores, 2019). De esta manera, el ABP se integra dentro de las llamadas metodologías activas, entre las que también se encuentra el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en problemas. Este último se debe ser diferenciado claramente del ABP.

Estas dos metodologías se diferencian debido a que el aprendizaje basado en problemas se centra en la solución de un problema en particular, mientras que el ABP puede atender

un problema concreto, pero también puede ocuparse de otras temáticas que no son problemáticas. Lo más importante del ABP es tener claro que el alumno no solo tiene que aprender sobre un ámbito, sino que debe ser capaz de poder aplicar estos conocimientos para poder solventar problemas que surjan en la práctica (Martí et al., 2010).

Asimismo, utilizar el ABP en el aula cuenta con múltiples ventajas, entre las que Maldonado (2008) destaca:

- Permite el logro de aprendizajes significativos, puesto que el proyecto está integrado por actividades relevantes para los estudiantes, con objetivos y contenidos, con frecuencia, extracurriculares.
- Permite la integración de asignaturas.
- Permite organizar actividades en torno a un fin común, establecido por los intereses de los estudiantes y su compromiso con tal fin.
- Fomenta el trabajo cooperativo, la capacidad crítica, la responsabilidad individual y la creatividad, entre otros.
- Permite la interacción entre el alumnado durante las actividades.
- Los estudiantes pueden experimentar las formas de interactuar que el mundo actual demanda.
- Ayuda a los estudiantes en la búsqueda de su identidad y en el aumento de su autoestima.
- Permite combinar de forma positiva el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de destrezas que favorecen la autonomía en la construcción del aprendizaje.

Para integrar y desempeñar esta metodología en el aula es necesario llevar un proceso claramente estructurado, en el que los roles que deben desempeñar tanto el docente como el alumnado estén abiertamente definidos para poder conseguir los objetivos que se proponen cuando se pretende llevar a cabo un proyecto.

En primer lugar, respecto a las funciones del docente, al igual que en el Aprendizaje Cooperativo, este no es quien posee el conocimiento que debe ser transmitido a los estudiantes, sino que será un orientador o guía que creará las situaciones de aprendizaje para que los estudiantes puedan desarrollar el proyecto. De esta manera, el conocimiento

que se obtiene a través del ABP es el resultado de un proceso de trabajo entre los estudiantes y el docente en el cual se realizan preguntas, se busca información y se obtienen conclusiones (Trujillo, 2015).

Por otro lado, el rol del alumno no se limita a la escucha activa, sino que esta metodología sitúa al alumnado en un papel protagonista, participando activamente en las actividades que se planteen desarrollando habilidades de orden superior como son el reconocimiento de problemas, establecimiento de relaciones lógicas o planteamiento de conclusiones, entre otras (Trujillo, 2015). Asimismo, Martí et. al. (2009) señalan las mejorías continuas que los estudiantes realizan en sus tareas, así como la necesidad de diseñar el proyecto basándose en los intereses de los estudiantes, de forma que el alumno esté comprometido con la resolución de la tarea.

El ABP ayuda a construir el aprendizaje del estudiante sobre las cualidades y fortalezas individuales de cada uno mientras exploran sus ámbitos de interés. Además, se consigue una mayor predisposición y motivación del alumnado hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje al no basarse en aprendizajes memorísticos y, en cambio, utilizar un enfoque interdisciplinar y estimular el trabajo colaborativo (Maldonado, 2008).

Desde hace unos años, el ABP constituye una herramienta útil para los maestros y es un medio importante para el aprendizaje, no solo de las materias académicas, sino también del uso efectivo de las TIC. Martí et al. (2010) apuntan los beneficios de llevar a cabo un proyecto apoyado en las TIC:

- Los estudiantes aumentan su nivel de conocimientos y habilidades.
- Desarrollo de sus habilidades de investigación.
- Incremento de las capacidades de análisis y de síntesis.
- Aumento en el conocimiento y habilidades de las TIC.
- Los estudiantes aprenden a evaluar y coevaluar, responsabilizándose de su propio trabajo.
- El alumnado se compromete de forma activa en la realización del trabajo de proyecto.

El ABP genera contextos para que los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje generadas con o a través de la tecnología, haciéndose preguntas, investigando, obtener información y procesarla, llegar a conclusiones válidas y crear un producto (Trujillo y Salvadores, 2019). Estas ventajas han de ser tenidas en cuenta, puesto que el proyecto que se llevará a cabo en esta propuesta didáctica cuenta con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Asimismo, entre su contenido se encuentra el elemento cultural.

### **2.2.3. El elemento cultural en el aprendizaje de una lengua**

La propuesta didáctica que se desarrollará a continuación se encuentra contextualizada a través del libro *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne. En esta propuesta, los alumnos, a través de las actividades, realizarán un viaje alrededor del mundo, conociendo diferentes aspectos, entre ellos culturales, de los diferentes países que recorrió Phileas Fogg.

En el aprendizaje de una segunda lengua, además de las competencias comunicativas, es necesario tener en cuenta la importancia de los aspectos culturales de los países en lo que se habla la lengua meta y que se reflejan en las palabras y expresiones y, por ende, en los diccionarios.

En primer lugar, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2002), que establece un estándar europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de la competencia lingüística en una lengua europea, comienza a señalar la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua. “Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)” (Consejo de Europa, 2002).

Asimismo, cabe destacar que este documento considera que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico. Este



último lo define como las condiciones socioculturales del uso de la lengua pues, aunque en ocasiones los integrantes de una cultura no son conscientes de la influencia de esta, el componente sociolingüístico afecta a toda la comunidad lingüística que integra una cultura (Consejo de Europa, 2002).

Además, el *Marco* también nos habla de la competencia pluricultural del aprendiz de una lengua, pero es el *Companion Volume* el documento que especifica en mayor medida este aspecto. El *Companion Volume* es un documento publicado en 2018, que añade nuevos descriptores y aspectos relacionados con el aprendizaje de una lengua a lo señalado previamente en el MCERL. Entre ellos, el aspecto cultural se ve explicitado en mayor medida en este nuevo documento. En el *Companion Volume* “se presentan sucintamente las competencias plurilingüe y pluricultural en tres nuevas escalas: «Construcción de un repertorio pluricultural», «comprensión plurilingüe» y «construcción de un repertorio plurilingüe»” (García, 2018).

Además, en el *Companion Volume* se añaden descriptores para valorar el conocimiento de la cultura, lo que proporciona a los profesores de segundas lenguas ayuda en el desarrollo del currículo para desarrollar el lenguaje en su contexto y para reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los alumnos (Council of Europe, 2018).

Finalmente, como he señalado anteriormente, se añaden descriptores para valorar el repertorio pluricultural de los estudiantes de segundas lenguas, que se detalla de la siguiente forma:

- Nivel A: el aprendiz es capaz de reconocer las dificultades comunicativas derivadas de los aspectos culturales.
- Nivel B1: el estudiante puede responder a las señas culturales más habituales de la lengua meta y explicar o debatir características de su propia cultura y de otras.
- Nivel B2: el aprendiz es capaz de participar en la comunicación y hacer frente a las posibles dificultades que aparezcan, siendo capaz de reconocer y solventar los malentendidos.
- Niveles C: el estudiante posee la capacidad para explicar con sensibilidad el trasfondo de las creencias, valores y prácticas culturales, interpretando y

discutiendo aspectos de estas y siendo capaz de expresar reacciones de forma constructiva con adecuación cultural. (Council of Europe, 2018).

Finalmente, cabe destacar los diferentes tipos de cultura que se pueden abordar. Miquel y Sans (2004), que señalan que habitualmente se habla de la cultura como un aspecto estrechamente unido a la lengua pero, en la práctica, en la enseñanza de segundas lenguas esto no sucede así. Sin embargo, para que el alumno sea competente en la lengua meta, es necesario abordar el componente cultural como un aspecto inseparable de la competencia comunicativa.

Miquel y Sans (2004) hacen referencia a la cultura dividiéndola en tres tipos diferentes, entre los que destaca la cultura a secas, que se encuentra en relación con los otros dos tipos de cultura, la Cultura con mayúsculas y la kultura con k.

- La cultura a secas: hace referencia a todo lo que comparten los integrantes de una cultura, es decir, todo lo que los individuos que comparten una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido. En este tipo de cultura se encuentran los conceptos necesarios para entender las cosas que suceden, para actuar adecuadamente e información para interactuar correctamente.
- La kultura con k: representa los modos de conducirse a una persona dependiendo del lugar en el que se encuentre.
- La Cultura con mayúsculas: supone el conocimiento de aspectos de la literatura, arquitectura, pintura... inmersos dentro de una cultura.

Al estar estos tres tipos interconectados, es necesario centrarse en el desarrollo de la cultura a secas, la cual supone la base central, para que cuando los alumnos accedan a los demás tipos de cultura, “logren captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar” (Miquel y Sans, 2004). Así, el docente debe tener en cuenta el tipo de contenidos culturales que ofrece a los estudiantes y valorar en cuál de los anteriores niveles culturales se encuentran.

Con todo ello, cobra importancia introducir la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, pues influye en la comunidad de hablantes de una

lengua. Por ello, este proyecto abordará de forma transversal este aspecto tan fundamental que, como se ha señalado antes, tiene su reflejo en las palabras. Asimismo, durante el proyecto se realizarán diferentes actividades que muestren la cultura haciendo uso de diferentes recursos, entre ellos las TIC para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

#### 2.2.4. Nuevas tecnologías y segundas lenguas

Nos encontramos en una sociedad en la que las tecnologías han emergido de tal manera que, actualmente, son una parte fundamental de nuestra vida cotidiana. Las escuelas son un reflejo de las características de la sociedad y en este aspecto no pueden ser diferentes.

Como se ha señalado anteriormente, en la actualidad existe una gran variedad de diccionarios en formato digital, debido al auge de los dispositivos electrónicos y, especialmente, Internet en nuestras vidas. “La aparición de Internet ha supuesto una revolución en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana y ha cambiado algunos hábitos de comportamiento relacionados, sobre todo, con el consumo y la transmisión de la información” (Casanovas, 2002, p. 11). Por esta razón, el diccionario que van a crear los estudiantes en esta propuesta didáctica será en formato digital, a través de una página web, para que puedan consultar las palabras introducidas en él en el momento y lugar que deseen.

Como señala Casanovas (2002), las páginas web, como herramientas de aprendizaje, ofrecen y modifican las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en general, y del inglés en particular.

En primer lugar, es necesario señalar la relevancia del *Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes*, también conocido como DigCompOrg. Este Marco es una guía para la integración y uso efectivo de la tecnología digital en los contextos educativos y favorece la investigación en este ámbito, impulsando la modernización de los sistemas educativos de Europa.

De esta manera, se reconoce la necesidad que tienen las organizaciones educativas, como son las escuelas y las universidades, en la integración y uso de las tecnologías digitales

de forma eficiente, educando al alumnado en la competencia digital, dentro de un contexto marcado por los sucesivos y rápidos cambios en diferentes ámbitos, como son la tecnología, la cultura, la información, etc. (Comisión Europea, 2015).

Asimismo, se señala que las organizaciones educativas deben modernizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje para favorecerse del potencial de las tecnologías de aprendizaje digital. “La integración progresiva y el uso eficaz de tecnologías digitales puede tener el carácter de una innovación educativa, y esto implica un proceso de planificación de cambios a lo largo de tres dimensiones básicas: pedagógica, tecnológica y organizativa” (Comisión Europea, 2015). Para ello, se incluyen en este documento una serie de descriptores para desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje en la que, por ejemplo, se prevén nuevos roles tanto para el personal (docentes), como para el alumnado.

<b>PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	<b>Se promueve, compara y evalúa la Competencia Digital</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Personal y estudiantes Digitalmente Competentes.</li> <li>2. Se ponen en primer plano los riesgos y el comportamiento responsable en entornos en línea.</li> <li>3. Se realiza la comparativa de la Competencia Digital del personal y de los estudiantes.</li> <li>4. Se incluye la Competencia Digital en la valoración del personal.</li> </ol>
	<b>Tiene lugar un replanteamiento de roles y modelos pedagógicos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. El personal actúa en asociación con el cambio.</li> <li>6. Se prevén nuevos roles para el personal.</li> <li>7. Se prevén nuevos roles para los estudiantes.</li> <li>8. Se expanden los enfoques pedagógicos.</li> <li>9. Se desarrolla un aprendizaje personalizado.</li> <li>10. Se promueve la creatividad.</li> <li>11. Se espera colaboración y trabajo en grupo.</li> <li>12. Se desarrollan destrezas sociales y emocionales.</li> </ol>

*Tabla 1.* Elemento prácticas de enseñanza y aprendizaje, sus subelementos y los descriptores asociados (Comisión Europea, 2015).

Por otro lado, Trujillo y Salvadores (2019) realizan una recopilación de literatura referida a la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de segundas lenguas y señalan la importancia de estas herramientas para la enseñanza de la pronunciación, la gramática o el léxico, así como sistemas de corrección automática de la escritura. Asimismo, estos autores destacan la estrecha relación que existe entre la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la tecnología, lo cual se puede

comprobar a través de una gran cantidad de experiencias y publicaciones que demuestran las ventajas de la introducción de la tecnología en el aula.

Es importante indicar la necesidad de introducir la tecnología en el aula de L2, no para señalar la innovación educativa, ni tampoco para añadir una motivación extra para los alumnos solamente por incorporarlo a la práctica educativa, sino que se debe “hacer un uso inteligente de la tecnología, es decir, ajustado a una finalidad educativa reconocible y justificada en términos pedagógicos” (Trujillo y Salvadores, 2019).

Para ello, no debemos dar por hecho que nuestros alumnos, a pesar de su edad y de que se les considere nativos digitales, definido como “aquellas personas nacidas en la era digital (a partir de 1980) que tienen acceso a las tecnologías digitales en la red e importantes conocimientos y habilidades informáticos” (Palfrey, Gasser, 2008, citado en Ovelar, Benito y Romo, 2009, p. 45), sean competentes y utilicen sin ninguna dificultad estas herramientas. Sahin (2017, citado en Trujillo y Salvadores, 2019, p. 161), con los resultados obtenidos en su investigación realizada a estudiantes de inglés como segunda lengua, apunta que la mayoría de los estudiantes no son usuarios frecuentes de tecnologías y que en el aprendizaje de segundas lenguas el uso de herramientas tecnológicas no es una práctica totalmente asentada.

Por todo ello, el docente debe ser quien facilite a los estudiantes las herramientas necesarias para producirse un aprendizaje significativo, dotándoles de contextos propicios a que se pueda producir este tipo de aprendizaje. Asimismo, debe proporcionar tareas que vayan aumentando su dificultad gradualmente y puedan resolverse gracias a la interacción entre los alumnos (Carhill-Poza, 2017, citado en Trujillo y Salvadores, 2019, p. 160), lo cual favorece la integración de la metodología de aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se debe tener en cuenta la importancia de crear actividades en las que los estudiantes puedan hacer uso de las TIC, en el mismo grado que lo realizan en su vida cotidiana, favoreciendo su aprendizaje de una segunda lengua, al mismo tiempo que desarrollan su competencia digital. Por ello, en esta propuesta didáctica se propone la utilización de una página web en la que el alumnado podrá consultar las diferentes

actividades que se van a llevar a cabo durante el desarrollo de la propuesta didáctica, así como para la creación de un diccionario entre todos los estudiantes, en el que incorporarán aquellas palabras que vayan apareciendo en las diferentes actividades y desconozcan su significado. De esta forma, dispondrán de un diccionario creado por ellos mismos, que podrán consultar en cualquier momento sino recuerdan el significado de una palabra.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 3.1. Descripción del proyecto

El presente proyecto está diseñado para ser llevado a cabo en una clase de 20 alumnos del 6º curso de Educación Primaria, concretamente en la asignatura de Inglés. El principal objetivo es que los estudiantes creen un diccionario con el grupo de trabajo en el que se encuentran, utilizando para ello las palabras que irán apareciendo en las diferentes actividades planteadas y en el libro *Around the world in eighty days*. Este diccionario será tanto monolingüe como bilingüe, ya que incluirá la definición de cada palabra en inglés, así como su traducción directa al español. Además, será realizado en formato digital de forma que cada grupo posea su propia página web en la que se encuentre su diccionario. Para ello, se utilizará *Weebly*, una plataforma dedicada a la creación de páginas web. Un ejemplo sería el siguiente: <https://dictionaryproject.weebly.com>

Cabe destacar que, al tratarse de la creación de un diccionario, el proyecto se encontrará centrado, principalmente en la adquisición del léxico. Sin embargo, las actividades que contribuirán al conocimiento del vocabulario desarrollarán las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir. Asimismo, la gramática necesaria para el desarrollo del proyecto será trabajada de forma paralela en las clases de Inglés que no formen parte del proyecto.

Durante la propuesta didáctica, los estudiantes, para crear su diccionario, seguirán un proceso similar al que se realizó para la creación del *Oxford English Dictionary*, en el que se solicitaron voluntarios para que, tomando como referencia diferentes libros,

escribiesen las definiciones de las palabras que aparecían, de acuerdo con el contexto en el que se encontraban. Este proceso se puede apreciar en la película *The professor and the madman*, de la cual se proyectarán diferentes escenas del filme para que los estudiantes conozcan esta historia y comprendan el proceso que deben seguir.

De esta manera, para adquirir nuevo léxico durante el desarrollo del proyecto y extraer las palabras de las que crearán sus definiciones, se introducirá la lectura del libro *Around the world in eighty days*, un clásico de Julio Verne adaptado a su nivel de conocimiento de vocabulario y gramática de inglés. Así, la literatura también es un aspecto importante presente en este proyecto.

La literatura en el aula de segundas lenguas es una fuente de placer para los lectores, así como “un medio idóneo para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes” (Sequero, 2015, p. 37), puesto que aparecen reflejados el estilo de vida y costumbres de sociedades de distintas épocas. Asimismo, no solo buscarán las palabras en el diccionario, sino que con la lectura de una novela los estudiantes llevan a cabo estrategias de deducción para inferir, a través de su contexto, el significado de las palabras que van apareciendo y de las cuales desconocen su significado (Sequero, 2015).

Como ya se ha adelantado, se llevará a cabo a través de dos metodologías activas: el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos. Estas dos metodologías contribuyen a situar al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje, así como realizar un aprendizaje en común con sus compañeros ya que todos se encuentran realizando la misma tarea y cuentan con un objetivo común que desean alcanzar.

Por otro lado, es necesario señalar que el proyecto comenzará el 16 de octubre, coincidiendo con el Día Mundial de los Diccionarios y se realizará una sesión un día a la semana, lo que supone diez sesiones. De esta manera, el docente podrá conocer a los estudiantes y tomar contacto con la clase antes de desarrollar el proyecto y podrá realizar ciertas modificaciones para adaptarlo según las necesidades que observe en el alumnado. Todos los estudiantes son diferentes entre sí y, por lo tanto, dentro de una clase se puede encontrar una gran diversidad de capacidades y necesidades. Por esta razón, el docente



debe ser capaz de llevar a cabo este proyecto teniendo en cuenta esta diversidad y adaptando las actividades planteadas a las necesidades del alumnado.

Además, el proyecto contribuirá al desarrollo de algunas de las competencias clave entre las que se encuentran: la competencia en comunicación lingüística, ya que se pretende mejorar y ampliar el conocimiento del vocabulario en la segunda lengua de los estudiantes; la competencia digital, gracias al uso de las TIC como soporte para algunas de las actividades planteadas y la creación de los diccionarios de los estudiantes; la competencia para aprender a aprender, dándole mayor protagonismos al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a las metodologías de ABP y Aprendizaje Cooperativo; competencias sociales y cívicas con la incorporación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo pues se pretende que los alumnos se relacionen entre sí, mejorando sus habilidades sociales y llevando a cabo el trabajo en grupo; y conciencia y expresiones culturales, a través de la lectura del libro *Around the world in eighty days* los alumnos podrán conocer ciertos rasgos característicos de diferentes culturas del mundo.

Finalmente, de acuerdo con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en esta propuesta didáctica se trabajan los siguientes elementos transversales: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC, el trabajo en equipo y se evitarán los comportamientos y estereotipos sexistas.

### 3.2. Objetivos

Los objetivos que se pretende que los estudiantes alcancen con este proyecto se encuentran ligados a los diferentes aspectos presentes en el mismo. En primer lugar, relacionado con la adquisición del léxico se pretende que, al finalizar el proyecto, el alumnado sea capaz de:

- Realizar consultas en un diccionario.
- Crear la definición de una palabra.

- Deducir el significado de una palabra según el contexto en el que se encuentre.
- Conocer el significado de las palabras con las que se ha trabajado durante el proyecto.
- Crear su propio diccionario para registrar aquellas palabras que desconoce y desea recordar su significado.

Asimismo, los objetivos relacionados con la habilidad lingüística de escribir (*writing*) que se pretende que el alumnado alcance cuando finalice el proyecto son los siguientes:

- Realizar correctamente oraciones subordinadas.
- Utilizar conectores para unir las ideas de un texto.

Relacionado con la habilidad de leer (*reading*), al finalizar el proyecto los estudiantes deben ser capaces de:

- Seguir el argumento de una novela.
- Reconocer un texto instructivo y seguir sus indicaciones.
- Leer un texto para extraer información relevante.
- Identificar las ideas principales de un texto.

Por otro lado, en cuanto a la habilidad de hablar (*speaking*), se pretende que los estudiantes, al finalizar el proyecto, puedan:

- Recrear una situación ficticia en un restaurante.
- Respetar los turnos de palabra.
- Pronunciar adecuadamente las palabras abordadas.

Además, de acuerdo con la habilidad lingüística de escuchar (*listening*), cuando el proyecto finalice, el alumnado deberá ser capaz de:

- Realizar la lectura de la novela mientras que simultáneamente se escucha el audiolibro.
- Escuchar las intervenciones del maestro y de los compañeros.

Finalmente, en relación con el trabajo en equipo, se pretende que los estudiantes sean capaces de:

- Cooperar con los miembros del equipo.
- Llegar a acuerdos para dar respuesta a las actividades.
- Colaborar en la resolución de las tareas.
- Resolver pacíficamente los problemas que surjan dentro del equipo.

### 3.3. Contenidos

Siguiendo el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, los contenidos del área de Inglés que se abordarán en el proyecto serán los siguientes:

Bloque 1. Comprensión de textos orales.

- Realización de inferencias y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Identificación de aspectos socioculturales y sociolingüísticos en los textos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes.
- Descripción de personas, actividades, lugares, objetos y hábitos.
- Narración de hechos pasados remotos y recientes.
- Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.
- Reconocimiento de léxico oral de alta frecuencia relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; y tecnologías de la información y la comunicación.

- Discriminación de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocimiento de los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.
- Reconocimiento de los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral.

## Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.

- Adecuar el texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso.
- Expresar el mensaje con claridad, coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.
- Conocer aspectos socioculturales y sociolingüísticos y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una producción oral adecuada al contexto.
- Cumplir la función comunicativa principal del texto.
- Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).
- Conocer y utilizar léxico de alta frecuencia relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; y tecnologías de la información y la comunicación.
- Articular un repertorio de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos, adaptándolos a la función comunicativa que se quiere llevar a cabo.

## Bloque 3. Comprensión de textos escritos.

- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.

- Identificar aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos, concretos y significativos, sobre vida cotidiana, condiciones de vida, relaciones interpersonales y convenciones sociales, y aplicar los conocimientos adquiridos sobre los mismos a una comprensión adecuada del texto.
- Distinguir la función comunicativa principal del texto.
- Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación escrita.
- Reconocer un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias, necesidades e intereses, e inferir del contexto y de la información contenida en el texto los significados probables de palabras y expresiones que se desconocen.
- Reconocer los signos ortográficos básicos e identificar los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.

#### Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).
- Narración de hechos pasados remotos y recientes.
- Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión, permiso.
- Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.
- Manejar estructuras sintácticas básicas (p. e. enlazar palabras o grupos de palabras con conectores básicos como “y”, “entonces”, “pero”, “porque”).
- Conocer y utilizar un repertorio de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses, experiencias y necesidades.
- Aplicar patrones gráficos y convenciones ortográficas básicas para escribir palabras o frases cortas que se utilizan normalmente al hablar.

### 3.4. Temporalización

En cuanto a la temporalización, es importante señalar que este proyecto comenzará el día 16 de octubre, coincidiendo con el Día Mundial de los Diccionarios. De esta manera, el docente aprovechará el tiempo desde el inicio del curso hasta esta fecha para conocer a los estudiantes, sus fortalezas, debilidades, amistades, conocimiento del idioma, etc. Así, podrá reforzar los contenidos que serán requeridos durante el proyecto, así como realizar adaptaciones, siempre intentando favorecer y facilitar el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, el proyecto contará con diez sesiones que se llevarán a cabo desde el 16 de octubre hasta el 18 de diciembre, es decir, casi hasta el final de la primera evaluación, realizando una sesión de 50 minutos destinada al proyecto a la semana. Asimismo, cabe destacar que mientras se realiza el proyecto, en el cual se abordará principalmente el vocabulario, en el resto de las sesiones de la asignatura de Inglés se trabajará con otros aspectos necesarios para el conocimiento del idioma así como aquellos que puedan ser requeridos para el desarrollo del proyecto como, por ejemplo, la gramática.

CRONOGRAMA PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO										
	1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión	6ª sesión	7ª sesión	8ª sesión	9ª sesión	10ª sesión
Octubre	🔔	🔔	🔔							
Noviembre				🔔	🔔	🔔	🔔			
Diciembre								🔔	🔔	🔔

Tabla 2. Cronograma del proyecto (Elaboración propia).

### 3.5. Actividades

#### Primera sesión

Para introducir el contenido del proyecto a los estudiantes, se utilizará una de las primeras escenas de la película *The profesor and the madman*, en la que diferentes catedráticos de Oxford expresan la necesidad de crear un diccionario de la lengua inglesa y deciden contratar al profesor Murray para que contribuya a su creación. De esta manera, el docente les explicará que el objetivo final de este proyecto es que construyan su propio diccionario grupal en el que recojan las diferentes palabras que vayan apareciendo en las actividades.

Para ello, se comenzará con una actividad en la que los niños entrarán en contacto con diferentes diccionarios en formato digital, los cuales manipularán buscando diferentes definiciones. Los diccionarios escogidos para el desarrollo de esta actividad son *Cambridge Dictionary*, *Léxico (Oxford)*, *Longman Dictionary* y *Merriam-Webster Dictionary*. Para realizar esta actividad, siguiendo el modelo *Jigsaw* de Aprendizaje Cooperativo, cada niño del grupo base será asignado con uno de estos diccionarios para trabajar con él en el grupo de expertos.

Mientras se encuentran en el grupo de expertos, deberán buscar las definiciones de diversas palabras (propuestas por el docente) para ver cómo están definidas, así como los aspectos que tienen en común unas definiciones con respecto a otras. Una vez que han obtenido todas las definiciones, deberán volver a su grupo base y ponerlas en común con el resto de sus compañeros y comentar cuáles han sido los aspectos que les han llamado la atención y que coinciden entre las diferentes definiciones. Por ejemplo, entre las palabras que deberán buscar se encuentra *madman*, que aparece en el título de la película *The profesor and the madman*, y *dictionary* que, en los cuatro diccionarios, se definen de la siguiente manera:

Cambridge Dictionary	Léxico (Oxford)	Longman Dictionary	Merriam-Webster Dictionary
<b>Madman:</b>			
A man who behaves in a very strange and uncontrolled or dangerous way.	A man who is mentally ill.	Someone who behaves in a wild uncontrolled way.	A man who is or acts as if insane.
<b>Dictionary:</b>			
A book that contains a list of words in alphabetical order with their meanings explained and sometimes written in another language.	A book or electronic resource that lists the words of a language (typically in alphabetical order) and gives their meaning, or gives the equivalent words in a different language, often also providing information about pronunciation, origin, and usage.	A book that gives a list of words in alphabetical order and explains their meanings in the same language, or another language.	A reference source in print or electronic form containing words usually alphabetically arranged along with information about their forms, pronunciations, functions, etymologies, meanings, and syntactic and idiomatic uses.

Tabla 3. Definiciones de *madman* y *dictionary* en diferentes diccionarios (Elaboración propia)

De esta manera, comparando las diferentes definiciones aportadas por cada diccionario los estudiantes pueden identificar aspectos similares, por ejemplo, que todas ellas utilizan una proposición subordinada de relativo, en este caso, utilizando las partículas *who* y *that*. Dado que la mayoría de las definiciones incluyen subordinadas de relativo, en la siguiente sesión se trabajará este aspecto necesario para que puedan realizar sus propias definiciones.



En la siguiente tabla se presenta un resumen de las actividades que se plantean en la sesión, incluyéndose una temporalización de estas. Cabe destacar que estas tablas se incluirán al final de cada sesión del proyecto.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Visualización escena 1 de <i>The professor and the madman</i> .  <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1_iu4Pv6DVjyGgXjlt01HmG-UDj4n6g9P?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1_iu4Pv6DVjyGgXjlt01HmG-UDj4n6g9P?usp=sharing</a>	<i>Listening</i>	10 minutos
Manipulación diccionarios en formato digital	Modelo <i>Jigsaw</i>	40 minutos

Tabla 4. Resumen de las actividades planteadas en la primera sesión.

## Segunda sesión

El principal objetivo de esta sesión es que los estudiantes sean capaces de utilizar proposiciones subordinadas de relativo a la hora de realizar sus definiciones, ya que, como habrán podido comprobar en la anterior sesión, muchas definiciones incluidas en el diccionario utilizan esta estructura. Para ello, se iniciará la sesión exponiendo las conclusiones que obtuvieron los estudiantes en la anterior sesión con las definiciones buscadas, entre ellas, que se utilizan proposiciones subordinadas de relativo.

De esta manera, se realizará la siguiente actividad, realizada con la página web *Genially*, en la que los alumnos deberán completar diferentes oraciones con el relativo correspondiente. Cabe destacar que esta actividad será realizada en el grupo establecido y deberán de llegar a un acuerdo para responder a cada pregunta.

Una vez los estudiantes han entendido cómo se utilizan las proposiciones subordinadas de relativo para realizar sus definiciones, se les enseñará otra escena de la película *The professor and the madman* en la que Murray expone la necesidad de contar con personas

voluntarias que redacten definiciones de palabras que encuentren en los libros. Así, el docente presentará el libro *Around the world in eighty days*, a través del cual los niños extraerán las palabras que irán incluyendo en sus respectivos diccionarios. En este caso, el libro escogido es la versión realizada por Oxford, puesto que es una adaptación realizada de la obra original adecuada a la edad y conocimiento de estos estudiantes.

Antes de comenzar a leer el libro en las siguientes sesiones, se realizará una lluvia de ideas, teniendo en cuenta el título y portada del libro. Para ayudar a los estudiantes se les harán diferentes preguntas como:

- ¿Conocíais la historia del libro?
- ¿Creéis que los protagonistas pudieron dar la vuelta al mundo en 80 días?
- ¿Qué medios de transporte utilizarán?
- ¿Qué países visitarán?
- ¿Por qué creéis que los protagonistas deciden dar la vuelta al mundo?

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Puesta en común de definiciones con proposiciones subordinadas de relativo	<i>Speaking</i>	15 minutos
Genially con proposiciones subordinadas de relativo  <a href="https://view.genial.ly/60bfc5c20254a30d66d765d5/interactive-content-quiz-crucero">https://view.genial.ly/60bfc5c20254a30d66d765d5/interactive-content-quiz-crucero</a>	Modelo <i>Learning together</i>  <i>Speaking</i> y gramática	10 minutos
Visualización escena 2 de la película <i>The professor and the madman</i>  <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1_iu4Pv6DVjyGgXjlt01HmG-UDj4n6g9P?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1_iu4Pv6DVjyGgXjlt01HmG-UDj4n6g9P?usp=sharing</a>	<i>Listening</i>	10 minutos

Lluvia de ideas relacionada con el libro <i>Around the world in eighty days</i>	<i>Speaking</i>	10 minutos
---	-----------------	------------

Tabla 5. Resumen de las actividades planteadas en la segunda sesión.

### Tercera sesión

Para presentar la ruta que realiza Phileas Fogg para dar la vuelta al mundo, se utilizará un *Genially* en el que aparece el mapa del mundo con los distintos países por los que viaja indicados. De esta forma, los estudiantes podrán arrastrar los marcadores que representan diferentes medios de transporte como, por ejemplo, el autobús, el tren o el avión, para indicar cuál utilizará el protagonista de la historia para desplazarse en su viaje. Esta actividad será llevada a cabo en grupo y deberán ponerse de acuerdo para señalar el medio de transporte que creen que Phileas Fogg va a utilizar.

Una vez han completado esta actividad, se les comentará que se va a comenzar a leer el libro y podrán comprobar cómo se desplazará el protagonista. En esta sesión se leerá el primer capítulo del libro y, cada alumno irá leyendo una oración en voz alta para que todos puedan participar en la lectura. Es importante señalar que en caso de que surgiera alguna duda o no se entendiera alguna parte, se realizará una pausa para aclarar los posibles problemas que puedan surgir y que impidan la lectura fluida y comprensiva del texto.

Cuando se ha finalizado de leer el capítulo, se realizará la siguiente actividad, también creada a partir de *Genially*, en la cual se darán pistas sobre un personaje y los estudiantes deberán adivinar de cuál se trata introduciendo su nombre como si fuera una contraseña para pasar a resolver el siguiente.

Finalmente, para concluir la sesión, se dedicarán los últimos minutos para que los estudiantes puedan escribir las definiciones de las palabras que consideren que deben incluir en su diccionario grupal puesto que no la conocían o no recordaban su significado.

Esto será llevado a cabo al finalizar cada sesión a partir de este momento ya que el principal objetivo de esta propuesta didáctica es que los estudiantes creen su propio diccionario y, para ello, utilizarán el vocabulario que vaya apareciendo a lo largo de la sesión. Todas las palabras que definan serán incluidas en la web que cada grupo tendrá para crear su diccionario. Un ejemplo sería el siguiente:  
<https://dictionaryproject.weebly.com>

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Identificar medios de transporte utilizados por Phileas Fogg  <a href="https://view.genial.ly/60cc7c20ad54880d4953c94e/interactive-content-ruta-la-vuelta-al-mundo-80-dias">https://view.genial.ly/60cc7c20ad54880d4953c94e/interactive-content-ruta-la-vuelta-al-mundo-80-dias</a>	Modelo <i>Learning together</i>  <i>Speaking</i>	10 minutos
Lectura primer capítulo de <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 1-5)	<i>Reading</i>	20 minutos
Descubrir al personaje a partir de diferentes pistas  <a href="https://view.genial.ly/60b6283ac0e22b0d744b2d10/interactive-content-pistas-personaje">https://view.genial.ly/60b6283ac0e22b0d744b2d10/interactive-content-pistas-personaje</a>	<i>Reading</i> y <i>Speaking</i>	10 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking</i> y <i>Writing</i>	10 minutos

Tabla 6. Resumen de las actividades planteadas en la tercera sesión.

### Cuarta sesión

Dado que en el capítulo del libro leído en la anterior sesión los protagonistas de la historia llegaban a Suez, la primera actividad que se plantea en esta sesión consiste en realizar una receta de un postre de Egipto, concretamente del antiguo Egipto, llamado *Tiger Nut Sweets*. El docente será quién entregue a los estudiantes la receta (Anexo I) y los ingredientes necesarios para que, en grupos, los alumnos puedan llevar a cabo la receta y, finalmente, degustarla.

Esta primera actividad puede tomar bastante tiempo por lo que, en esta sesión, en lugar de leer el segundo capítulo del libro se escuchará el audiolibro. Para ello, los alumnos contarán con el libro en el que podrán seguir la audición e ir marcando aquellas palabras que desconocen. De la misma forma que cuando están leyendo el capítulo, la grabación podrá ser detenida para resolver cualquier duda que pueda surgir relativa al contenido o forma del texto.

Una vez se ha escuchado la audición de este segundo capítulo del libro, se realizará la actividad del anexo II, la cual consiste en una sopa de letras en la que los estudiantes deberán buscar las palabras representadas en las imágenes que se incluyen en la ficha. Cabe destacar que las palabras que deberán buscar han aparecido a lo largo del capítulo, por lo que las han leído anteriormente. Sin embargo, si no las recuerdan pueden consultar el libro para ver cómo se escribe cada palabra, puesto que el objetivo principal de la actividad es que los estudiantes puedan asociar la palabra y su significado, en este caso, en forma de imagen.

Finalmente, se dedicarán los últimos minutos de la sesión para crear las definiciones que añadirán a su diccionario grupal. En este caso pueden hacer uso de las palabras que han aparecido tanto en la actividad de la receta como en la sopa de letras.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Receta <i>Tiger Nut Sweets</i> (Anexo I)	Modelo <i>Learning together</i> <i>Reading y Speaking</i>	20 minutos
Reproducción de audiolibro capítulo 2 de <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 8-11) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vKDX40HENRk">https://www.youtube.com/watch?v=vKDX40HENRk</a>	<i>Listening</i>	15 minutos
Sopa de letras (Anexo II)	Modelo <i>Learning together</i> <i>Speaking</i>	5 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking y Writing</i>	10 minutos

Tabla 7. Resumen de las actividades planteadas en la cuarta sesión.

## Quinta sesión

El capítulo leído en la anterior sesión finaliza con Phileas Fogg, Passepartout y la princesa huyendo en elefante. Por esta razón, esta sesión se iniciará con la lectura de la carta de Phileas Fogg, adjunta en el anexo III, en la cual se explican diferentes aspectos relacionados con los elefantes. Esta carta será dividida en 4 trozos, asignándose cada uno de ellos a uno de los miembros del grupo base. Siguiendo el modelo *Jigsaw*, cada miembro del grupo base acudirá a su grupo de expertos para leer su fragmento de carta y crear preguntas sobre esa parte al resto de sus compañeros del grupo base.

Posteriormente, se continuará con la lectura del siguiente capítulo del libro, en este caso, el tercer capítulo. Finalizada la lectura, se realizará la actividad del anexo IV, en la que

los estudiantes deberán ordenar las letras dadas para formar distintas palabras. Cabe destacar que estas palabras han aparecido durante la lectura del capítulo, por lo que los alumnos ya han visto su forma escrita anteriormente. Sin embargo, si no pueden adivinar alguna de estas palabras podrán consultar el libro para saber de qué palabra se trata.

Finalmente, se dedicarán los últimos minutos de la sesión para la creación de las diferentes definiciones de esta sesión que los estudiantes decidan añadir a su diccionario grupal.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Lectura y preguntas texto sobre elefantes (Anexo III)	Modelo <i>Jigsaw</i>  <i>Reading</i>	15 minutos
Lectura capítulo 3 del libro <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 14-17)	<i>Reading</i>	20 minutos
Actividad de ordenar letras para formar palabras (Anexo IV)	Modelo <i>Learning together</i>  <i>Speaking</i>	5 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking y Writing</i>	10 minutos

Tabla 8. Resumen de las actividades planteadas en la quinta sesión.

### Sexta sesión

En primer lugar, en esta sexta sesión, se realizará una actividad relacionada con la habilidad lingüística de escribir. En este caso, dado que los estudiantes aún no poseen un nivel demasiado elevado que les permita escribir un texto completo por sí solos, esta consistirá en una actividad habilitadora en la que los alumnos deberán incluir en el texto

diferentes conectores para unir las ideas que se encuentran expresadas. El texto que se utilizará se encuentra en el anexo V. Cabe destacar que, en anteriores sesiones de la asignatura de Inglés, no pertenecientes al proyecto, el docente habrá explicado a los estudiantes cómo hacer uso de los conectores y el significado que estos poseen. Una vez han completado la actividad, se pasará a leer el cuarto capítulo del libro.

La siguiente actividad consistirá en un ejercicio similar al juego del ahorcado, en el que los estudiantes deberán añadir las letras que faltan a la palabra para adivinar la forma adecuada de la palabra que designa a la imagen que la acompaña. Un ejemplo se puede encontrar en el anexo VI.

Finalizada la actividad, los estudiantes redactarán las definiciones de las palabras que han aparecido en la sesión y que van a incluir en su diccionario grupal.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Completar texto con conectores (Anexo V)	Modelo <i>Learning together</i> <i>Writing, Speaking y Reading</i>	10 minutos
Lectura del cuarto capítulo del libro <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 20-23)	<i>Reading</i>	20 minutos
Actividad de completar la palabra con las letras necesarias (Anexo VI)	Modelo <i>Learning together</i> <i>Speaking</i>	10 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking y Writing</i>	10 minutos

Tabla 9. Resumen de las actividades planteadas en la sexta sesión.



## Séptima sesión

La primera parte de esta séptima sesión estará centrada en practicar la habilidad lingüística de *speaking*. Para ello, aprovechando que los personajes de la historia se encuentran en Estados Unidos, se les entregará a los alumnos una carta de restaurante, similar a la del anexo VII, con la que deberán decidir qué hamburguesa pedirán. De esta manera, se recreará la situación de pedir comida en un restaurante, en donde un alumno actuará como camarero y otro como comensal, intercambiándose los roles posteriormente. Además, se les entregará una ficha con las diferentes estructuras gramaticales que deben decir en esta situación, como la que aparecen en el anexo VIII.

Dado que la primera actividad puede necesitar bastante tiempo, el capítulo del libro que debería ser leído en esta sesión, es decir, el capítulo cinco, en lugar de ser leído se reproducirá el audiolibro del capítulo. De esta forma, se ganará tiempo para invertir en completar la actividad que se detalla a continuación y la creación de sus propias definiciones, así como la práctica de la habilidad lingüística de *listening*.

Una vez se ha escuchado este capítulo del libro, los estudiantes completarán el crucigrama adjunto en el anexo IX. En esta actividad aparecen diferentes pistas para que los estudiantes completen el crucigrama con palabras que han aparecido en este quinto capítulo. Cabe destacar que en caso de que no recuerden alguna de las palabras, podrán consultarlo con sus compañeros o buscarla en el libro.

Finalmente, al igual que en las anteriores sesiones, se destinarán los últimos minutos para que los estudiantes puedan crear las definiciones de las palabras que han aparecido durante la sesión y desean añadir a su diccionario grupal.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Actividad simulación de restaurante (Anexos VII y VIII)	Modelo <i>learning together</i>  <i>Speaking</i>	15 minutos
Reproducción de audiolibro capítulo 5 de <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 26-29)  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vKDX40HENRk">https://www.youtube.com/watch?v=vKDX40HENRk</a>	<i>Listening</i>	15 minutos
Crucigrama (Anexo IX)	Modelo <i>learning together</i>  <i>Speaking</i>	10 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking y Writing</i>	10 minutos

Tabla 10. Resumen de las actividades planteadas en la séptima sesión.

## Octava sesión

La primera actividad de esta octava sesión tendrá como protagonista a la vendedora de pescado dublinesa, Molly Malone. De esta manera, los estudiantes contarán con una página del diario de Phileas Fogg durante su estancia en Irlanda (Anexo X), en la que el protagonista de la historia cuenta que ha oído hablar de esta chica y que le gustaría probar los berberechos y mejillones que vende por las calles de la ciudad. Así, los estudiantes deberán realizar una pequeña investigación que será pautada por el docente con diferentes preguntas como las siguientes:

- *Who was Molly Malone?*
- *What was this girl selling?*

- *What did she always carry with her?*
- *Did this girl really exist or is her story a legend?*
- *Where is her statue located?*

Una vez han dado respuesta a estas preguntas, lo presentarán ante sus compañeros y se reproducirá la canción titulada Molly Malone.

Posteriormente, dado que el sexto y último capítulo del libro consta del doble de páginas que los anteriores capítulos, es decir, pasan de tener tres páginas a este capítulo tener seis, se ha decidido que este capítulo será dividido en dos partes de tres páginas cada uno y que serán leídos la primera parte en esta sesión y la segunda parte en la siguiente.

Finalmente, los estudiantes redactarán sus definiciones de las palabras que han aparecido durante la sesión y que consideran que deben añadir a su diccionario grupal.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Investigación sobre Molly Malone (Anexo X)	Modelo Investigación en grupo  Reading, Writing y Speaking	15 minutos
Reproducción canción Molly Malone  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=62RuhTX6hdI&amp;ab_channel=MuffinSongs">https://www.youtube.com/watch?v=62RuhTX6hdI&amp;ab_channel=MuffinSongs</a>	<i>Listening</i>	5 minutos
Lectura de la mitad del capítulo 6 del libro <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 32-34)	<i>Reading</i>	20 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking y Writing</i>	10 minutos

Tabla 11. Resumen de las actividades planteadas en la octava sesión.

## Novena sesión

Esta sesión comenzará con la realización de una actividad en la que, en primer lugar, se presentará a los estudiantes un mapa en el que se representan los husos horarios del mundo. De esta manera, una vez conozcan las diferencias horarias entre las zonas geográficas, completarán una actividad en la que deberán utilizar diferentes tiempos verbales para indicar acciones que realizan los protagonistas de la historia en los diferentes lugares, como se ejemplifica a continuación:

Presente: *Passepartout eats mussels in Ireland.*

Pasado simple: *Passepartout woke up in the United States.*

Futuro simple: *Passepartout will go for a walk in London.*

Una vez los estudiantes han completado esta actividad relacionada con los husos horarios, pasarán a leer la segunda parte del sexto y último capítulo del libro. De esta manera, al haber trabajado los distintos cambios horarios, los estudiantes podrán comprender correctamente el final del libro, en el que Phileas Fogg gana la apuesta con Stuart gracias a viajar en el sentido contrario a la rotación de la Tierra.

Finalmente, para comprobar que los estudiantes han comprendido la novela y que han adquirido nuevo vocabulario, el cual ha aparecido en la lectura del mismo, se realizará una actividad de *true or false* (Anexo XI). Para completar esta actividad correctamente, como se ha señalado anteriormente, además de una buena comprensión de la novela, los estudiantes necesitarán conocer el vocabulario que aparece extraído del libro.

Por último, se incluirán las últimas definiciones de palabras pertenecientes a este proyecto al diccionario que ha creado cada grupo. Sin embargo, este diccionario no quedará cerrado, sino que podrá ser continuado durante el resto del curso para que los estudiantes puedan incluir todas las palabras que vayan apareciendo y deseen recordar su significado. Asimismo, es una herramienta de gran utilidad a la que podrán acudir para buscar y

recordar palabras que conocen y de las que en un momento puntual pueden desconocer su significado.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Actividad de crear oraciones con los husos horarios	Modelo <i>learning together</i> <i>Writing</i>	10 minutos
Lectura segunda mitad del capítulo 6 del libro <i>Around the world in eighty days</i> (páginas 35-37)	<i>Reading</i>	20 minutos
Actividad <i>true or false</i> (Anexo XI)	<i>Reading</i> y <i>Speaking</i>	10 minutos
Creación de definiciones	<i>Speaking</i> y <i>Writing</i>	10 minutos

Tabla 12. Resumen de las actividades planteadas en la novena sesión.

### Décima sesión

Esta última sesión servirá, en cierta medida, para evaluar qué han aprendido los estudiantes durante el proyecto y si este ha tenido el resultado esperado o, por el contrario, se deberían realizar modificaciones para mejorarlo.

En primer lugar, cada grupo, que tendrá terminado su diccionario, deberá crear un crucigrama con algunas de las palabras y definiciones que han incluido en su diccionario. Este crucigrama será repartido a cada grupo para que sus integrantes lo completen. De esta manera, podrán comprobar cuántas palabras nuevas han aprendido y cuántas han añadido a su diccionario en común con sus compañeros. Para realizar el crucigrama podrán utilizar una página web diseñada para tal fin, como por ejemplo <https://puzzle.org/es/crossword/create>.

Posteriormente, el docente, teniendo en cuenta las palabras que han ido apareciendo en las diferentes actividades realizadas, proyectará un *Kahoot* para que los estudiantes, en grupos, puedan responder a un cuestionario sobre este vocabulario. De esta manera, podrán comprobar cuál ha sido el grupo ganador del proyecto, así como todo el vocabulario nuevo que han aprendido.

Para que los estudiantes puedan evaluar el proyecto, completarán una ficha de *two stars and a wish* (Anexo XII), en la que deberán escribir cuáles han sido los dos aspectos que más les han gustado y qué quieren aprender para el siguiente proyecto o qué aspecto mejorarían.

Asimismo, para evaluar el trabajo en grupos cooperativos completarán una diana de evaluación, una herramienta de evaluación que permite al docente de forma rápida y visual conocer la opinión del alumnado. Así, cada estudiante se autoevaluará a sí mismo señalando a través de diferentes niveles su grado de esfuerzo y participación en el proyecto, si han escuchado y respetado todas las opiniones..., como se puede ver en el Anexo XIII. De esta manera, dependiendo de la puntuación del 1 al 5 que los estudiantes den a cada ítem, la diana de evaluación se irá coloreando de forma que cuanto mayor espacio se encuentre coloreado, mayor rendimiento ha tenido el alumno.

Finalmente, para concluir el proyecto, se proyectará una escena de la película *The professor and the madman* en la que el protagonista, el profesor Murray en una conversación con Freddie, un académico de Oxford, le expresa la idea de que su diccionario nunca podrá ser terminado ya que siempre van a aparecer nuevas palabras que deberán ser añadidas al diccionario. De esta manera, se pretende que los estudiantes entiendan que su diccionario no debe ser finalizado con esta última sesión y con el cierre del proyecto, sino que deben continuar registrando aquellas palabras que desconocen para poder aprender su significado y seguir aprendiendo nuevo vocabulario en inglés.

Actividades	Tipo de actividad	Temporalización
Creación de crucigramas para entregar a los demás grupos	Modelo <i>learning together Speaking</i>	15 minutos
Kahoot sobre vocabulario abordado	Modelo <i>learning together Speaking</i>	10 minutos
<i>Two stars and a wish</i> (Anexo XII)	Actividad individual de autoevaluación	10 minutos
Diana de evaluación (Anexo XIII)	Actividad individual de autoevaluación	10 minutos
Visualización escena 3 de <i>The professor and the madman</i> <a href="https://drive.google.com/drive/folders/1_iu4Pv6DVjyGgXjlt01HmG-UDj4n6g9P?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1_iu4Pv6DVjyGgXjlt01HmG-UDj4n6g9P?usp=sharing</a>	<i>Listening</i>	5 minutos

Tabla 13. Resumen de las actividades planteadas en la décima sesión.

### 3.6. Evaluación

En primer lugar, es necesario señalar que la evaluación es un proceso fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta propuesta didáctica, como se ha señalado anteriormente, la última sesión estará destinada, principalmente, a que los estudiantes evalúen el proyecto, así como su participación y rendimiento en el mismo, gracias a la actividad *two stars and a wish* y la diana de evaluación.

Asimismo, el docente llevará a cabo una evaluación de los estudiantes tanto formativa como sumativa. En cuanto a la evaluación formativa, durante el desarrollo del proyecto el docente habrá utilizado una plantilla de observación para valorar la actitud, rendimiento, trabajo y nuevos conocimientos que ha desarrollado el grupo y cada alumno, de forma individual.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación sumativa, el docente valorará el material que los estudiantes han elaborado durante el proyecto, es decir, el diccionario que ha creado cada grupo. Asimismo, tendrá en cuenta los resultados del *Kahoot* que se lleva a cabo en la última sesión del proyecto para conocer las palabras que cada grupo ha aprendido.

Además, será necesario evaluar y reflexionar sobre el conjunto de aprendizajes conseguidos, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje propuestos. Para ello se tendrá en cuenta el aprendizaje de nuevo vocabulario, así como las diferentes competencias y habilidades desarrolladas.

Finalmente, el docente llevará una autoevaluación en la que valorará su papel en el desarrollo del proyecto, a través de una rúbrica, como la que aparece en el anexo XIV. De esta manera, podrá reconocer qué aspectos lleva a cabo de la forma adecuada y cuáles debe mejorar para futuros proyectos.



#### 4. CONCLUSIONES

A lo largo de este Trabajo Fin de Máster se ha abordado el uso del diccionario en el aula de segundas lenguas y cómo esta herramienta lexicográfica ha ido perdiendo protagonismo dentro del aula de L2. Sin embargo, el diccionario es un recurso imprescindible en el aula de segundas lenguas, bien sea un diccionario monolingüe o bilingüe. Como señala Stein (2002), el uso de estos dos tipos de diccionarios debe ser complementario, siendo utilizado con mayor frecuencia el diccionario bilingüe cuando se comienza a aprender una lengua y a medida que se va adquiriendo un mayor nivel y conocimiento del idioma cobra mayor protagonismo el diccionario monolingüe.

De esta forma, se ha planteado una propuesta didáctica que pretende fomentar el uso del diccionario entre los estudiantes de 6º de Educación Primaria, ya que el objetivo principal de la propuesta es que sean ellos quienes creen su propio diccionario grupal, tanto bilingüe, con la traducción directa del término al español; como monolingüe, al incluir la definición de la palabra en inglés.

Para ello, se utilizan las metodologías de Aprendizaje Basado en Proyectos y Aprendizaje Cooperativo, como dos metodologías estrechamente relacionadas entre sí, que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Gracias a estas metodologías, los alumnos se convierten en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, al trabajar en grupos, los estudiantes crean una relación de interdependencia positiva entre los miembros del equipo para la consecución de los objetivos planteados en las actividades.

Por último, en cuanto a futuras líneas de trabajo con las que continuar desarrollando este Trabajo Fin de Máster, existen dos, coincidiendo con las dos partes de las que consta este Trabajo. En primer lugar, se podría continuar profundizando en el uso del diccionario en el aula de segundas lenguas, así como en las dos metodologías abordadas: el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos. Es fundamental que un docente posea una formación constante para conocer los cambios y nuevas metodologías que surjan en el ámbito educativo.

Aunque el conocimiento de la teoría siempre es necesario, no menos importante es la aplicación en el aula. Por ello, la segunda línea de trabajo consistiría en llevar a cabo el proyecto en un aula de Educación Primaria. De esta manera, se podría comprobar la adecuación de este a las características de los alumnos de una clase en concreto, pues las necesidades del alumnado son distintas en cada aula y entre cada alumno.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, I. (1980). *Aspectos de Lexicografía Teórica*. Granada: Universidad de Granada.
- Anglada, E. (1991). Lexicografía, metalexicografía, diccionario, discurso. *Sintagma: revista de lingüística*, (3), 5-11.
- Arpí, C., Àvila, P., Baraldés, M., Benito, H., Gutiérrez, M. J., Orts, M., Rigall, R., y Rostan, C. (2012). La implementación y transferibilidad del ABP. *Aula de innovación educativa*, 216, 24-28.
- Atkins, B. T. y Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. United States: Oxford University Press.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, 2007, 384-399.
- Balteiro, I. (2016). El uso del diccionario en el aprendizaje del léxico en inglés como LE. En Tortosa, M. T., Grau, S., y Álvarez, J. D. (coords.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1353-1363). Alicante: Universidad de Alicante.
- Balteiro, I., y Campos, M. A. (2016). El uso de herramientas lexicográficas para el aprendizaje del léxico. En Roig-Vila, R., Blasco, J. E., Lledó, A. y Pellín, N. (ed.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*. (pp. 3054-3067). Alicante: Universidad de Alicante.
- Campos, M., y Pérez, J. I. (2003). La lexicografía didáctica. En Medina, A. M. (coord.), *Lexicografía española* (pp. 335-351). Barcelona: Ariel.

- Carhill-Poza, A. (2017). Re-examining English language teaching and learning for adolescents through technology. *System*, 67, 111-120. doi: 10.1016/j.system.2017.05.003
- Casanovas, M. (2002). *Propuestas digitales. Internet en el aula de inglés de la Educación Primaria*. Lleida: Experiències didàctiques.
- Castillo, M. A., y García, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En Medina, A. M. (coord.), *Lexicografía española* (pp. 335-351). Barcelona: Ariel.
- Comisión Europea (2015). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital: un Marco Europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*. Madrid: MCED e INTEF.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MCED y Anaya.
- Council of Europe (2018). *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm. 29 § 8557 (2014), modificado por el Decreto 18/2016 de 7 de abril, BOC núm. 72 § 3158 (2016).
- de Haro, E. F. (2010). El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*.
- Diccionario de la Lengua Española. (2014 [actualización de 2020]). Real Academia de la Lengua. Disponible en <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado de [https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez\\_destrezas.pdf](https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf)

- Duran, D., y Oller, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 261, 38-41.
- García, G. (2018). Reseña: Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (26), 2-7.
- García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching*. Pearson Education.
- Hurtado, P., y Hurtado, M. T. (1992). Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua: influencia del español en el aprendizaje del inglés. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (7), 183-192.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Landau, S. I. (2004). *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En Norbert Schmitt y Michael McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: CUP.

- Liceras, J. M., y Carter, D. (2009). La adquisición del léxico. *Panorama de Lexicología*, 371-404.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación Laurus*, 14(28), 158-180.
- Mapa de diccionarios* (2013). Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española [en línea]. Recuperado de <http://web.frl.es/ntllet>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un elemento más en las clases de lengua. *Red ELE*, 0, 1-13.
- Mejías, E. D. (2002). Los anglicismos en el Diccionario de la RAE (2001). *Panace@*, 3(8), 28-33.
- Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco libros.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Nesi, H. (2015). Researching users and uses of dictionary. En Jackson, H. (ed.). *The bloomsbury companion to lexicography*. Londres: Bloomsbury.
- Nomdedeu, A. (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones. *Foro de profesores de E/LE*, 7(30), 1-10.
- Ovelar, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista Icono14*, 7(1), 31-53.

- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Pavičić, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Ontario: Multilingual Matters LTD.
- Porto Dapena, J.A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco libros.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm. 52 § 19349 (2014).
- Sequero, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53.
- Serna, H., y Díaz, A. (2013). *Metodologías Activas del Aprendizaje*. Medellín: Fundación Universitaria María Cano.
- Signoret, A. (2005). Bilingüismo, cognición y metacognición. En Akerberg, M. (Ed.), *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas* (pp. 17-45). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stein, G. (2002). *Better words: Evaluating EFL Dictionaries*. Exeter: University of Exeter press.
- Sterkenburg, P. (2003). 'The' dictionary: Definition and history. En Sterkenburg, P. (Ed.). *A Practical Guide to Lexicography* (pp. 3-17). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Swanepoel, P. (2003). Dictionary typologies: a pragmatic approach. En Sterkenburg, P. (Ed.). *A Practical Guide to Lexicography* (pp. 44-69). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones De La Facultad De Educacion y Humanidades Del Campus De Melilla*, 32, 147-162. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v32i0.2329>

Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria.

Recuperado de

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XslmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Trujillo,+F.+\(2015\).+Aprendizaje+basado+en+proyectos.+Infantil,+Primaria+y+Secundaria.+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n.&ots=pPYugmOxG9&sig=SC7lPmFcMIAa-fP07exuwApZOEI#v=onepage&q=Trujillo%2C%20F.%20\(2015\).%20Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.%20Infantil%2C%20Primaria%20y%20Secundaria.%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XslmCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Trujillo,+F.+(2015).+Aprendizaje+basado+en+proyectos.+Infantil,+Primaria+y+Secundaria.+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n.&ots=pPYugmOxG9&sig=SC7lPmFcMIAa-fP07exuwApZOEI#v=onepage&q=Trujillo%2C%20F.%20(2015).%20Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.%20Infantil%2C%20Primaria%20y%20Secundaria.%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.&f=false)

Trujillo, F. y Salvadores, C. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>



## 6. SUMMARY

The dictionary is a very useful lexicographical tool in the second language classroom, but it currently plays little role. The *dictionary* is defined as a "repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación" (DRAE, 2014, s.v.)<sup>9</sup>.

There are different types of dictionaries so depending on the user's intended use, one type or another should be chosen, taking into account the design and content of the dictionary. In this case, two main types of dictionaries have been used in the second language classroom: the bilingual and the monolingual dictionary. Depending on the prominence one wishes to give to the mother tongue or to the target language, one or the other will be chosen, since choosing a bilingual dictionary gives too much prominence to the mother tongue, whereas with the monolingual dictionary synonyms or examples are used to understand the term, always making use of the target language, which is considered more beneficial for the learners.

In the curriculum it can be seen how the use of the dictionary is introduced from the first year of Primary Education, through the recording of vocabulary in pictorial dictionaries and, as students progress through the grades, the type of dictionary they use changes, adapting to their development and needs. Thus, from the third grade of Primary Education onwards, students should be able to create their own dictionaries to record new vocabulary (Decree 27/2014 of 5 June).

In this way, it can be seen how the dictionary continues to be present in the contents and learning standards of the Decree which establishes the Primary Education curriculum in Cantabria, both to understand words which appear in texts and whose meaning is

---

<sup>9</sup> Repertory in book form or in electronic support in which words or expressions of one or more languages, or of a specific subject, accompanied by their definition, equivalence or explanation, are collected in a specific order [Traducción de la autora]

unknown, and to record new vocabulary to be learned. Thus, with the use of the dictionary, students will be able to acquire new lexis in the target language.

It is important to highlight that knowledge of vocabulary is fundamental for the correct communication in the second language. Knowing a word means knowing different aspects about it, such as its form, its structure, its meaning, the lexical relations it establishes with another word, the most common collocations and the syntactic pattern of the word.

Therefore, in order for the students to acquire new vocabulary in the second language, the second part of this project consists of a didactic proposal in which the students will be in charge of creating their own dictionary, using the words that will appear during the reading of the book *Around the world in eighty days*. To do so, they will follow the same process followed for the creation of the *Oxford English Dictionary*, which is reflected in the film *The professor and the madman*, which will also be shown during the project.

The didactic proposal is developed using two active methodologies, Cooperative Learning and Project Based Learning. In this way, students will be the protagonists of their learning and it will be more meaningful.

With respect to Cooperative Learning, working through this methodology means that students, after receiving instructions from the teacher, exchange information and work on an activity until all members of the group understand it and learn through mutual help. Thus, in order for learning to take place through cooperative learning, the following characteristics must be met (Johnson and Johnson, 2002, cited in Trujillo, 2002):

- Positive interdependence between all members of the group.
- Personal interaction to facilitate learning.
- Group and individual responsibility for achieving the group's objectives.
- Learning and frequent use of interpersonal and group skills.
- Evaluation of the group's performance to improve future effectiveness.

On the other hand, Project Based Learning, also known as PBL, is a learning model in which students work actively, plan, implement and evaluate projects that have a real application beyond the classroom. The most important thing about PBL is to be clear that the student not only has to learn about an area, but must also be able to apply this knowledge to solve problems that occur in practice.

Using PBL in the classroom has several advantages, among which are the following:

- The achievement of significant learning.
- The integration of subjects.
- The organization of activities around a common goal.
- The promotion of cooperative work.
- The interaction between students.

PBL helps to build on students' individual strengths and qualities as they explore their areas of interest. In addition, it increases students' willingness and motivation towards the teaching-learning process by not relying on memorized learning and, instead, using an interdisciplinary approach and stimulating collaborative work.

Cooperative Learning and Project Based Learning are related since PBL stimulates cooperative work, as students are focused on solving the same activity for which they need to work cooperatively with their peers, with all members of the working group being responsible for the result of the project.

Moreover, in order to implement these two methodologies in the classroom, it is necessary to have a clearly structured process, in which the roles to be played by both teachers and students are clearly defined in order to achieve the proposed objectives.

Firstly, with regard to the functions of the teacher, he or she is not the one who owns the knowledge, instead he or she will be a guide who will create the learning situations so that the students can develop the project. In this way, the knowledge obtained is the result of a working process between the students and the teacher, in which questions are asked, information is researched and conclusions are drawn.

The teacher must also be multifaceted: he or she must take decisions before starting the teaching-learning process, explain the students the task to be carried out and the organization for its achievement, supervise the work of the teams, assess the students' level of learning and help them to carry out a self-assessment of the functioning of the learning groups. In addition, he or she must take into account the characteristics of cooperative groups, so that cooperative work is carried out appropriately.

It should be emphasized that the teacher should give the students the leading role in the class, since the success of the working group depends on the collaboration between students. In this way, the role of the student is not limited to active listening, but the students will actively participate in the activities that are proposed, developing different skills.

On the other hand, given that the didactic proposal is contextualised through the reading of the book *Around the world in eighty days*, the cultural aspect becomes relevant, as the students will be able to know different cultural aspects of the countries visited by the protagonist of the story.

When learning a second language, in addition to the communicative skills, it is necessary to consider the importance of the cultural aspects of the countries in which the target language is spoken and which are reflected in words and expressions and, therefore, in dictionaries. For this reason, the *Common European Framework of Reference for Languages* (2002) considers that communicative competence includes several components: linguistic, pragmatic and sociolinguistic. The latter is of particular relevance since, although members of a culture are sometimes unaware of its influence, the sociolinguistic component affects the whole linguistic community within a culture.

In addition, the *Companion Volume* (2018) specifies the pluricultural competence of the language learner developed in the CEFR. In this document, the cultural aspect is made more explicit and descriptors are added to assess cultural awareness, which provides second language teachers with assistance in curriculum development to develop language in context and to recognize and value the linguistic and cultural diversity of learners.

It should be emphasized that, for the learner to be competent in the target language, the cultural component needs to be addressed as an inseparable aspect of communicative competence. It is therefore essential to introduce culture into the second language teaching-learning process since this aspect influences the community of speakers of a language.

Finally, another aspect that is addressed in the project is Information and Communication Technologies (ICT). We live in a society in which technologies have emerged in such a way that they are now a fundamental part of our daily lives, and in this way schools are a reflection of the characteristics of society and in this aspect they cannot be different.

Nowadays there is a wide range of dictionaries in digital format, due to the rise of electronic devices and, especially, the Internet in our lives. For this reason, the dictionary that the students will create in this didactic proposal will be in digital format, through a web site called Weebly, so that they can consult the words inserted in it whenever and wherever they wish. Besides, some of the activities they will have to carry out will be in digital format.

The introduction of technology in the second language classroom is important if the technology is used appropriately and intelligently, that is, for a recognizable and pedagogically justified educational purpose. In addition, the importance of creating activities in which learners make use of ICT to the same level as they do in their everyday lives should be considered, encouraging them to learn a second language, while developing their digital competence at the same time. However, it should not be taken for granted that students are competent and use electronic devices without any difficulty, the teacher should be the one to provide students with the tools and knowledge necessary for meaningful learning to take place, using contexts that are favorable for this learning to take place.

With all this in mind, focusing on the didactic proposal, it is designed to be carried out in a class of 6<sup>th</sup> grade of Primary Education. The project would begin on 16<sup>th</sup> October,

coinciding with the celebration of World Dictionary Day, and would last for ten weeks, with one project session per week in English classes.

According to the activities designed for the different sessions of the project, they have all been established to meet the learning outcomes expected for the level:

First session:

- Introduction to the project by watching scene 1 ([Google Drive](#)) of the film *The professor and the madman*.
- Manipulation of dictionaries in digital format.

Second session:

- Sharing and comment of different definitions with relative clauses.
- Completing a Genially with relative clauses.
- Viewing of scene 2 of the film *The professor and the madman*.
- Brainstorming related to the book *Around the world in eighty days*.

Third session:

- Completing a Genially to identify the different transports used by Phileas Fogg.
- Reading the first chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Finding out the character described from different clues.
- Creating definitions.

Fourth session:

- Follow the receipt of Tiger Nut Sweets.
- Listen to the second chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Find the words in a word search.
- Creating definitions.

Fifth session:

- Reading a text about elephants, creating and answering questions about it.
- Reading the third chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Activity of ordering letters to form words.
- Creating definitions.

Sixth session:

- Completing a text with connectors.
- Reading the fourth chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Activity of completing the word with the necessary letters.
- Creating definitions.

Seventh session:

- Role-play of a scene in a restaurant.
- Listen to the fifth chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Completing a crossword puzzle.
- Creation of definitions.

Eighth session:

- Researching about Molly Mallone.
- Listening to Molly Mallone song.
- Reading half of the sixth chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Creating definitions.

Ninth session:

- Creating sentences taking into account the time zones.
- Reading the second half of the sixth chapter of the book *Around the world in eighty days*.
- Completing a true or false activity about the events narrated in the book.
- Creation of definitions.

Finally, the tenth session of the project is designed to allow students to evaluate and assess the project and work done, as well as to give continuity to the project. To this end, the following activities will be carried out:

- Creation of crossword puzzles to hand out to the other groups.
- Answering a Kahoot about the vocabulary covered in the project.
- Completing a sheet of two stars and a wish.
- Completing a *diana de evaluación*<sup>10</sup>.
- Watching scene 3 of the film *The professor and the madman*.

Last but not least, once the students have finished the project, the teacher will also evaluate the process and his or her performance during the teaching-learning process, using a rubric, in order to enhance his or her role in future projects.

In conclusion, it should be noted that the dictionary is an essential resource in the second language classroom, whether it is a monolingual or bilingual dictionary. In this way, in this Master's Thesis it is presented a didactic proposal with the aim of promoting the use of the dictionary among 6th grade Primary School students, using the methodologies of Project-Based Learning and Cooperative Learning.

---

<sup>10</sup> Evaluation target [Traducción de la autora]



## 7. ANEXOS

### Anexo I



**RECIPE**

**TIGER NUT SWEETS**

**NAME**

Approximately 14 sweets

**NUMBER OF SERVINGS**

20 minutes

**PREPARATION TIME**

**INGREDIENTS**

- 200g fresh dates
- 1 teaspoon cold water
- 10-15 walnut halves
- 1/4 teaspoon of cinnamon
- Small jar of runny honey
- 75g ground almonds

**EQUIPMENT**

- Knife
- Bowl
- Spoon
- Fork
- Plate
- Weighing scales

**MAKING AND COOKING IT**

1. Always wash your hands before preparing food.
2. Chop the dates and put into a bowl.
3. Remove the seeds from the dates.
4. Add the water and mix well with a fork.
5. Add the chopped walnuts and cinnamon.
6. Shape into balls using your hands. This is very stiky!
7. Pour the honey into a bowl.
8. Put the ground almonds onto a plate.
9. Have a clean plate ready to put the finished balls onto.
10. Dip the date balls into the honey, then roll in the ground almonds, making sure they are well coated.
11. Now your tiger nut sweets are ready!

## Anexo II

T	P	R	I	E	S	T	G	C	I	A
W	E	W	C	L	O	T	H	E	S	B
Y	L	M	P	R	I	N	C	E	S	S
F	E	I	P	R	B	C	D	J	R	S
C	P	T	E	L	E	G	R	A	M	H
V	H	P	S	H	E	V	A	R	A	Z
D	A	R	S	T	A	T	I	O	N	D
K	N	I	O	X	L	N	L	K	Z	F
G	T	N	A	W	P	F	W	A	Y	I
D	D	C	I	F	T	V	A	K	M	R
S	C	E	W	F	W	A	Y	Y	N	E

### Anexo III



*Hi guys!*

*How are you? I know that you are reading about my trip, are you enjoying it?*

*Also, I know that you are reading that I travelled in elephant. It was incredible! What do you know about this animal? I am going to tell you some interesting facts about the elephant.*

*In first place, you should know that there are three different species of elephant: the African Savannah elephants, the African Forest elephant and the Asian elephant. Elephants are known for their large ears, tusks made of ivory and their trunks, which are a fusion of their nose and lip.*

*Also, it is important to know that the elephants are the world's largest land animal! Male African elephants can reach 3m tall and weigh between 4000 and 7500kg. On the contrary, Asian elephants are a bit smaller, reaching 2,7m tall and weighing between 3000 and 6000kg.*

*As you can imagine, as this animals are so big, they need to eat a lot. They spend between 12 to 18 hours eating grass, plants and fruit every single day! They use their long trunks to smell their food and introduce it into their mouth.*

*These animals live in places in which the weather is very hot, so to protect their skin they have created their own sunscreen. When they are taking a bath in the river, they throw mud and sand up and over themselves. They are very clever!*



Ivory: marfil  
Tusk: colmillo



*Also, you should know that they are very familiar. Female elephants travel in groups called herds that are formed by 8 to 100 elephants. The elephants in a herd are members of the same family, and the oldest is the leader. Male elephants leave the herd when they are between 12 to 15 years of age and live alone or with other male elephants.*

*When the male elephants leave the herd, they can still communicate with the other elephants of the herd using a variety of sounds. These sounds include crying, roaring, snorting, and even rumbling. Elephants are known for having great hearing, allowing them to communicate and hear each other from up to 5 miles away. They do this by using the sensitive nerves in their feet to hear sound vibrations as they travel through the ground at a volume only elephants can hear.*

*And how long can they live? When left in their natural habitat with plenty of food, water, and low amounts of stress, elephants are known to live as long as 70 years of age. This is not far from our life expectancy as humans. However, there are some factors that contribute to a shorter life.*

*Many elephants are killed by humans for their ivory tusks, because they've come into conflict with communities or simply for sport. There are far fewer Asian elephants than there are African elephants. The first ones are categorised as endangered whereas the second ones are listed as vulnerable, but in risk of becoming endangered. Asian elephants also face threats from tourist attractions where people pay to ride on their backs or watch them paint pictures using their trunks.*

*Well, that is all for now. I hope you have learnt lot of things about this incredible animal and contribute to protect this animal specie.*

Best wishes,  
Phileas Fogg

Herd: manada



## Anexo IV

What word is it? Order the letters to guess it.

O I U  
C N S

U C O  
R T

R E S  
L U

G E D  
U J

E C T I  
T K

I N S  
P R O

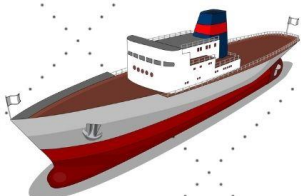
## Anexo V

### Complete the text with the correct connector:

Fogg and Passepartout are travelling around the world. Phileas Fogg was excited about it, **but** Passepartout was not very happy. Fix followed them **because** he thought that Fogg is the gentleman thief. In the temple of Malebar Hill, Passepartout did not take off his shoes, **so** he offended the priests. **Consequently**, he had to ran away without shoes. **Then**, he got new shoes in Kholby.

**Also**, in Pillaji they had troubles with the priests **and** they rescue the princess that is now travelling with them. Finally, they arrived in Allahabad for take a train to Calcuta. There, they were arrested and went to the court to be judge because of the problem of Passepartout in the temple. **However**, they pay two thousand pounds and they can continue with their trip.

Anexo VI



\_H\_P



S\_O\_\_



C\_R\_\_



\_A\_S\_N\_\_



\_ \_E\_



\_ \_M\_



## Anexo VII



### HAMBURGUER

(Choose the ingredients that you want to create your own hamburger)

- Meat
- Egg
- Bacon
- Onion
- Tomato
- Lettuce
- Mayonnaise
- Cheese
- Cucumber

### DRINKS

- Water
- Lemonade
- Orange juice
- Tea





## Anexo VIII

*When the customers enter a restaurant:*

CUSTOMER. - Good afternoon, a table for \_\_\_\_, please.

WAITER. - Yes, we have one for you. Please, follow me.

*When they are sitting at the table:*

WAITER. - Here you have our menu.

WAITER. - Can I take your order?

CUSTOMER. - I'll have \_\_\_\_\_.

WAITER. - Would you like to see the drink menu?

CUSTOMER. - Yes, thank you. We will take \_\_\_\_\_.

*When they have finished eating:*

CUSTOMER. - Could I have the bill, please?

WAITER. - Of course, here you have.

CUSTOMER. - Can I pay by credit card?

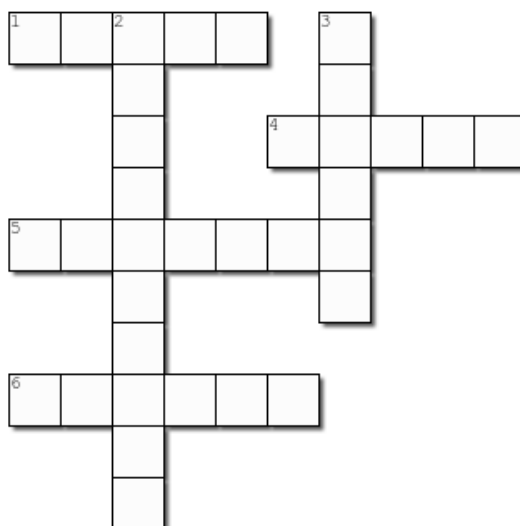
WAITER. - I'm sorry, we only admit cash.

Anexo IX

Name: \_\_\_\_\_

## Chapter 5

Complete the crossword puzzle below.



Created using the Crossword Maker on TheTeachersCorner.net

### Across

1. synonym of letter
4. water that moves through the country in a long line
5. when people come together to talk about something important
6. a vehicle that is used for travelling on snow

### Down

2. people that travel on a train, plane or bus
3. a structure build to go accross rivers or roads

## Anexo X



## Anexo XI

### Are these sentences true (T) or false (F)?

1. Passepartout wants to marry Mrs. Aouda.
2. In San Francisco they have problems at the passport office.
3. Fogg is the gentleman thief.
4. Passepartout finds the correct date when he goes to the church.
5. When they were travelling to Ireland, there was no more coal.
6. To travel faster in the snow, they travel on a sledge.
7. Fogg worked in a circus while he was waiting for Passepartout.
8. Mrs Aouda travels with Fogg and Passepartout to see his cousin.
9. Fogg wants to go around the world in eighty days.
10. Passepartout is happy to go round the world.

Actividad XII

## TWO STARS AND A WISH

Use the two stars to share two things you really like about the project. Use the wish to share one thing you think can be improved.


.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

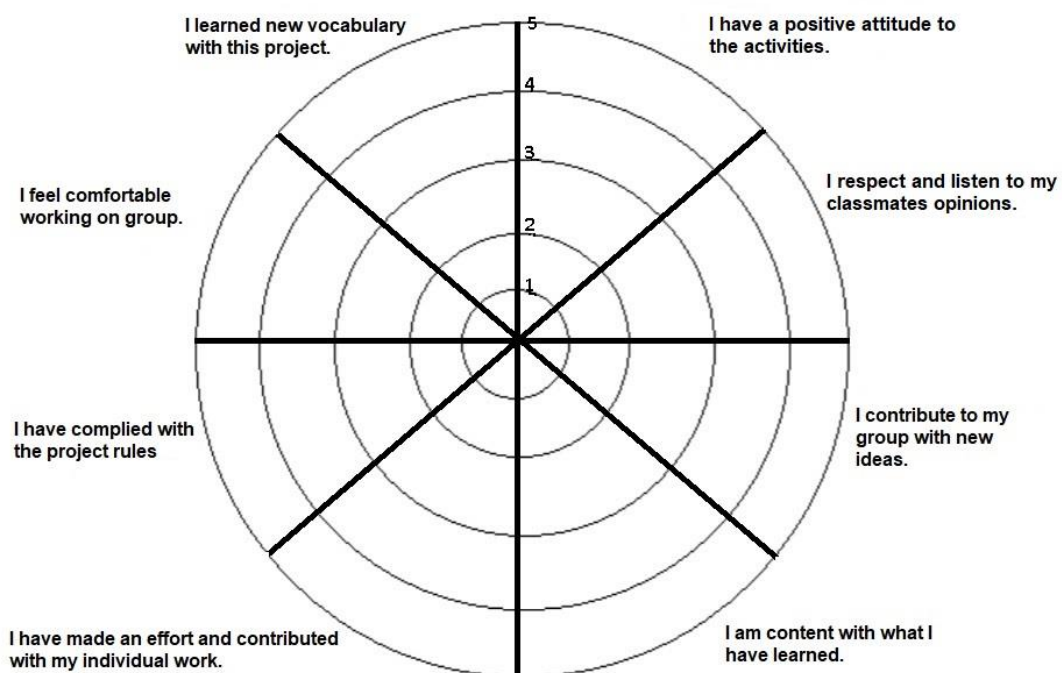
.....

.....

.....

.....

### Anexo XIII



Anexo XIV

<b>TEACHER'S SELF-ASSESSMENT</b>			
<b>Students needs</b>			
	<b>Great job!</b>	<b>Starting to get it</b>	<b>Need to improve it</b>
I respect the rhythm of my students			
I answer the questions of my students.			
I explain the contents again when students don't understand something.			
I show empathy with the students.			
<b>My work in class</b>			
	<b>Great job!</b>	<b>Starting to get it</b>	<b>Need to improve it</b>
My explanations are clear.			
I provide the students with the materials and resources needed.			
I let students work and solve the activities by			

themselves, helping them when they have doubts.			
I promote communication and cooperation between students.			
I activate previous knowledge of the students about the topic.			
<b>What can I improve for future projects:</b>			